

# UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE BELLAS ARTES

Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica



## TESIS DOCTORAL

La cultura visual como contenido para un proceso de investigación  
pedagógica de la Educación Plástica y Visual en la Educación Secundaria  
Obligatoria de la Comunidad Autónoma de Madrid

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Emma Manso Alonso

Directora

María Acaso López-Bosch

Madrid, 2013

# La cultura visual como contenido para un proceso de innovación pedagógica de la Educación Plástica y Visual

en la Educación Secundaria Obligatoria  
de la Comunidad Autónoma de Madrid



Emma Manso Alonso | 2012

Departamento de didáctica de la expresión plástica.

Facultad de Bellas Artes. UCM

Directora: María Acaso López-Bosch





# La cultura visual como contenido para un proceso de innovación pedagógica de la Educación Plástica y Visual en la Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de Madrid

Emma Manso Alonso | 2012

Departamento de didáctica de la expresión plástica.  
Facultad de Bellas Artes. UCM  
Directora: María Acaso López-Bosch



## Agradecimientos

A mi familia, que creyó en mí y me ayudó sin pedir nada a cambio.

A mis hijos, que, con enorme paciencia y empeño, lograron que aprendiera a utilizar las nuevas tecnologías.

A mis alumnos, por dejarme enseñar y por haberme enseñado a mí; sin ellos no hubiera podido llevar a cabo este proyecto.



Índice





## Introducción y justificación de la tesis doctoral ..... 11

1.1 Del pasado al presente .....	13
1.2 Ámbitos de estudio .....	18
1.3 Objetivos de la tesis.....	19
1.4 Formulación de la hipótesis.....	20
1.5 Aplicabilidad en el trabajo actual .....	21

## Capítulo I. La situación actual de la Educación Artística en la Educación Secundaria Obligatoria ..... 25

I.1 Breve historia de la educación artística.....	27
I.1.1 Definiciones de educación .....	30
I.1.2 Definición de educación artística.....	31
I.1.3 Modelos de aplicación práctica de la educación artística anteriores a 1996 .....	35
I.1.4 Modelos de aplicación práctica de la educación artística posteriores a 1996.....	44
I.2 Cultura Visual .....	61
I.2.1 Definición de cultura visual .....	63
I.2.2 Características de la cultura visual .....	66
I.2.3 Semiótica visual .....	69
I.2.4 Clasificación .....	75
I.3 Educación Artística para la Cultura Visual (EACV) .....	92
I.3.1 La obra de Kerry Freedman.....	92
I.3.2 La obra de Fernando Hernández .....	96
I.4 Educación Artística y Cultura Visual en la Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de Madrid.....	102
I.4.1 La Educación Artística y la ESO .....	102
I.4.2 EACV en la ESO .....	114

## Capítulo II. Desarrollo del Proyecto CulturvESO.....119

II.1 Introducción: hacia la innovación en la ESO .....	121
II.2 Hoja de ruta: 19 proyectos sobre CULTURA VISUAL en la ESO.....	124
II.3 Antecedentes .....	125
II.3.1 Base de datos TESEO: tesis.....	125
II.3.2 El Proyecto <i>Queso</i> .....	126



II.4 Contexto de estudio .....	130
II.4.1 Contexto geográfico .....	131
II.4.2 Contexto temporal: cronograma .....	135
II.4.3 Contexto humano .....	145
II.5 Implementación .....	147
II.5.1 Modelos de diseño curricular .....	148
II.5.1.1 Metodología activa .....	148
II.5.1.2 Método del caso .....	152
II.5.1.3 Método <i>Placenta</i> .....	156
II.5.2 Fichas de implementación .....	161
II.5.2.1 Bloque A: MARCAS	
(Imagen comercial. La publicidad).Curso 2003-2004 .....	165
Proyecto - unidad didáctica 1. «Jugando al Polo» .....	166
Proyecto - unidad didáctica 2. «Yo soy...» .....	170
Proyecto - unidad didáctica 3. «Yo no soy...» .....	174
Proyecto - unidad didáctica 4. «Me Marcan las Marcas» .....	178
Proyecto - unidad didáctica 5. «Marcando la Marca» .....	184
Proyecto - unidad didáctica 6. «Ô de Fuenla» .....	188
Proyecto - unidad didáctica 7. «¿Dónde estoy?» .....	192
Proyecto - unidad didáctica 8. «¿Dónde? ¡Estoy aquíí!» .....	196
II.5.2.2 Bloque B: PRENSA	
(Imagen informativa). Curso 2004-2005 .....	200
Proyecto - unidad didáctica 9. «Contamina tu mente» .....	204
Análisis de revistas juveniles .....	207
Proyecto - unidad didáctica 10. «¡Eres una estrella!» .....	214
Proyecto - unidad didáctica 11. «¡No quiero ser mujer florero!» .....	218
Proyecto - unidad didáctica 12. «El quiosco de la prensa» .....	228
Proyecto - unidad didáctica 13. « <i>El Afila</i> , nuestro periódico» .....	232
II.5.2.3 Bloque C: VIDEOJUEGOS	
(Imagen de entretenimiento).Curso 2005-2006 .....	238
Los videojuegos .....	239
Proyecto - unidad didáctica 14. «Seducidos por los videojuegos» .....	248
Proyecto - unidad didáctica 15. «¡Soy director!» .....	254
II.5.2.4 Bloque D: TELEVISIÓN	
(Imagen de entretenimiento en movimiento).	
Cursos 2006-2007 y 2007-2008 .....	260
Introducción al medio: la televisión .....	260

Proyecto – unidad didáctica 16. «¿Qué me vendes?».....	264
Proyecto – unidad didáctica 17. «¿Realidad o <i>reality</i> ?».....	270
Proyecto – unidad didáctica 18. «Enganchados a la televisión».....	274
Proyecto – unidad didáctica 19. «Des-infórmate» .....	280
<b>II.6 Investigación.....</b>	<b>290</b>
<b>II.6.1 Métodos de investigación .....</b>	<b>290</b>
<b>II.6.1.1 Método cualitativo .....</b>	<b>291</b>
<b>II.6.1.2 Método cuantitativo.....</b>	<b>292</b>
<b>II.6.2 Herramientas .....</b>	<b>296</b>
<b>II.6.2.1 Entrevistas, preguntas abiertas.....</b>	<b>297</b>
<b>II.6.2.2 Fotografías y vídeos .....</b>	<b>298</b>
<b>II.6.3 Resumen .....</b>	<b>299</b>
<b>Capítulo III. Conclusiones, recomendaciones y líneas de investigación abiertas.....</b>	<b>301</b>
<b>III.1 Conclusiones.....</b>	<b>303</b>
<b>III.1.1 Motivación.....</b>	<b>305</b>
<b>III.2 Recomendaciones .....</b>	<b>341</b>
<b>III.3 Líneas de investigación abiertas y aplicaciones .....</b>	<b>346</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>347</b>
1 Formularios y fichas utilizados en la investigación.....	348
2 Imágenes de las unidades didácticas .....	365
3 Vídeos sobre las unidades didácticas .....	381
4 Glosario .....	382
<b>Bibliografía.....</b>	<b>385</b>
1 Bibliografía general .....	387
2 Revistas.....	391
3 Catálogos de documentación.....	392
4 Recursos informáticos .....	392
5 Recursos para saber más y enseñar mejor.....	393







Introducción y justificación  
de la tesis doctoral





## 1.1 Del pasado al presente

Hoy en día todos nosotros estamos rodeados de exceso de información. Sin duda, las nuevas generaciones poseen una cultura audiovisual intuitiva y cotidiana, pero habría que preguntarse si es adecuada para emplearla en el estudio mediante una aproximación crítica a los recursos artísticos. **Igual que leer, escribir y comentar textos, desde este proyecto de investigación quiero reivindicar que es fundamental adquirir herramientas para saber leer e interpretar las imágenes.** Los jóvenes relacionan el mundo audiovisual con el entretenimiento y el ocio, lo que puede generar actitudes inadecuadas ante materiales que, aunque se utilicen para instruir deleitando, no dejan de ser herramientas de trabajo para aprender e implican atención, concentración, estudio, esfuerzo, tareas de análisis y tratamiento de la información y realización de actividades; por tanto, es fundamental que no conciban estos recursos como mera distracción, sino como parte de su proceso formativo y otro medio de aprendizaje.

En una sociedad como la nuestra, tan cambiante, intentar comprender lo que está sucediendo en el mundo, aquello que afecta a la construcción de la identidad de los adolescentes, supone la necesidad de realizar un cambio en el sistema educativo, incorporando otros saberes y otras formas de interpretar la realidad. En los últimos años han aparecido nuevos campos de estudio, como los relacionados con la cultura visual, los medios de comunicación, la aparición de internet y sus espacios virtuales, los actuales valores estéticos, la apropiación y transformación de imágenes... Son nuevos campos que no aparecen en el currículo, y si están es de forma velada; debemos tratar de que formen parte del mismo.

Muchos autores vinculados con la Educación Artística comparten mi propuesta, como Hernández («La investigación sobre la cultura visual: una propuesta para repensar la educación en las artes visuales», en Marín Viadel, 2005: 94), quien considera que, en el caso de la educación, «se trata de acercarlos a esos espacios culturales donde niños y niñas, y sobre todo adolescentes, están encontrando hoy muchas de sus referencias para construir su identidad. Unas referencias que no suelen ser tenidas en cuenta por los docentes, entre otras razones, porque las consideran poco relevantes o poco serias, desde un enfoque de la enseñanza centrada en algunos contenidos disciplinares y en una visión de la Escuela (de la educación infantil a la universidad) de base objetivista y descontextualizada». Educarlos está a nuestro alcance, la educación se adquiere no sólo en las aulas, está en todas partes: la encontramos en el cine, en el arte de las calles, en el mobiliario urbano, en la moda, en las revistas, en internet... Nos educamos constantemente, aunque muchas veces no seamos conscientes de ello. Freedman destaca que la principal responsabilidad de la educación en el futuro será la de enseñar a los alumnos el poder tan grande que tienen las imágenes. «Si queremos que los alumnos comprendan el mundo posmoderno en el que viven, el currículo tendrá que prestar mayor atención al impacto de las formas visuales de expresión más allá de los límites tradicionales de la enseñanza y el aprendizaje, incluyendo los límites de las culturas, las disciplinas y las formas artísticas» (Freedman, 2006: 47). Según Arañó, la adquisición de cultura, y en particular la cultura artística, es fundamental en el contexto de la educación general en la

sociedad actual. «El estudiante debe adquirir cultura artística. Un contenido estructurado de la materia, de los contenidos artísticos, de los conceptos, generalizaciones, procedimientos y técnicas propios de la disciplina» («Estructura del conocimiento artístico», en Marín Viadel, 2005: 25). Arañó considera que, puesto que vivimos en una sociedad en continuo cambio, la educación artística debería dirigirse a personas que fueran capaces de afrontar estos cambios y supieran planificarla a partir de los intereses y del conocimiento de nuestros alumnos para organizar su estructura.

## El pasado

Este interés por la alfabetización visual nace porque llevo veintitrés años dedicada a la enseñanza. Empecé por casualidad, nunca me había planteado ser profesora; cuando estaba en la facultad sólo pensaba en pintar, exponer, completar estudios en el extranjero... Por aquel entonces me apunté a la bolsa de trabajo del colegio de licenciados en Bellas Artes (antiguamente existía dicho colegio) y me llamaron.

Mi primer trabajo fue como profesora de Dibujo en un colegio concertado, antigua filial de un instituto, en el que estuve diez años. Funcionaba como un instituto normal, la enseñanza era gratuita para los alumnos en todos los niveles, los profesores teníamos un contrato laboral, algunos trabajábamos por horas y todos debíamos seguir unas normas que dictaba el Centro. No sé por qué motivo me consideraban la rara del colegio, ¿tal vez porque no vestía traje de chaqueta (usaba pantalones vaqueros, camisetas...), porque no era familia de ninguno de los profesores que allí impartían clase, porque los alumnos se sentían más identificados conmigo o, sencillamente, porque como era «la de dibujo» (siempre tenemos la fama de raritos...) en un centro concertado no encajaba? Por aquel entonces el sistema educativo que me tocó impartir fue la EGB, el BUP y el COU.

Mis principios fueron horribles: angustias, nervios, dolores de estómago, todo el día estudiando. Llegué a plantearme dejar las clases, marcharme de allí: eso no era para mí. Recuerdo mi primer día de clase con horror: tenía 22 años, alumnos de 3.º de BUP gigantes que cuando me vieron entrar en la clase dijeron: «Esta tía que viene a darnos el rollo, debe de ser de COU» (no llevaba traje de chaqueta, por lo tanto no podía ser profesora). Y, ¿cuál fue la sorpresa?: yo era la profesora. Fui hacia la mesa, me temblaban las piernas, y empecé mi discurso que estuve días enteros estudiando («en mi clase vamos a trabajar... la metodología a seguir...»), siguiendo la receta de una compañera que llevaba años dando clases y que a ella le funcionaba, cuando a la mitad de mi discurso se levantó un alumno y me cantó el «Cara al sol». Me quedé estupefacta, no sabía qué hacer: en mi chuleta no tenía respuesta para eso; eché al alumno de clase sin saber si podía o no (y pensando «ahora me echan a mí del colegio»), por supuesto, me llamaron de dirección.

En la reunión, el director me dijo que «no tenía que dar clase», que me limitase a «copiar láminas de flores, como hacía la profesora actual», quien por aquel entonces impartía las clases de Dibujo. Pero me negué, le dije que hiciera él lo mismo en sus clases de Historia, a lo que me contestó que su asignatura era de las **importantes**, no una «María» como la mía. Después de hablar un buen rato aceptó mi planteamiento sobre los contenidos de mi asignatura, pero con la condición de no contarles «cosas raras» a los alumnos, y me advirtió que iba a vigilarme, lo cual me dio más motivos para llevar a cabo un buen proyecto y tener más ganas de quedarme. Pasaron

los años y todos se fueron acostumbrando a las *rarezas* de la clase de Dibujo, a pesar de seguir una metodología tradicional, pero no tanto como imponía el Centro; yo también tuve que adaptarme a la situación: me amenazaban con el despido constantemente.

Un día decidí presentarme a las oposiciones de Secundaria y las aprobé, fui de instituto en instituto mientras esperaba mi destino; finalmente conseguí plaza definitiva en un instituto después de seis años de traslados. Durante esos años cambió el sistema educativo, implantándose la LOGSE, con la consiguiente adaptación de mi enseñanza al nuevo sistema: la ESO. Por otro lado, descubrí la diferencia entre un colegio concertado y un centro público: hay más libertad de cátedra, puedo enseñar de la manera que yo quiera en mis clases, pero en todos los centros públicos o privados se sigue pensando que nuestra asignatura no es importante.

A los profesores de Dibujo «se nos permite» casi todo: decoramos los pasillos, las clases, los escenarios para el teatro, pintamos murales en el patio. Durante la Semana cultural somos indispensables en los centros, valemos más que cualquier otro profesor y nuestras clases son tan divertidas... pero nada más, continúa la creencia generalizada de que los buenos son los profesores de Matemáticas o de Lengua, nosotros somos profesores de segunda categoría, o incluso de tercera. En más de una ocasión mis compañeros han llegado a decirme: «¿Para qué trabajas tanto, por qué te molestas en preparar unidades didácticas diferentes?, sigue el libro, que lo tienes todo hecho, total... los alumnos no hacen caso de nada, tú límitate a dar la clase y a cobrar a final de mes».

A pesar de todos estos consejos, «a mí me importan mis alumnos, mi trabajo y, además, me gusta», no quiero ser una profesora que se limita a pasar el rato en las clases haciendo láminas de dibujo técnico como si los alumnos fueran robots, dibujando el mismo círculo cromático todos los años, realizando composiciones donde tengan que utilizar diferentes texturas... Esto no quiere decir que haya que suprimir del programa estas actividades, pero sí **debemos adaptarlas al momento que están viviendo nuestros alumnos**, a sus gustos, a sus intereses, a su entorno. Ellos han nacido en un mundo donde prima la cultura visual, la tecnología, donde se maneja todo tipo de aparatos tecnológicos, es decir, **participan de la cultura visual y lo hacen divirtiéndose**; por tanto, considero que debemos comenzar a trabajar en las aulas utilizando el lenguaje visual acorde con nuestra cultura actual.

Con este trabajo de investigación, que realicé entre 2003 y 2008, en el que se articulan 19 proyectos educativos relacionados con la cultura visual, pretendo conseguir que el alumno sea capaz de divertirse aprendiendo, de compartir ideas y emociones, de superar dificultades, de generar conocimiento propio, de crear su propia identidad, de desarrollar habilidades interpersonales y de comunicación que le sirvan para tomar decisiones y fomentar de esta manera el pensamiento crítico, y que además disfrute al hacerlo. Este planteamiento está basado en un **hecho real**. En efecto, durante una entrevista con una madre de un alumno de 3.º de ESO, ésta me planteaba su preocupación y desesperación porque su hijo se negaba a estudiar, en casa estaba cambiando de actitud con sus padres, hermanos y familia más directa... volviéndose agresivo, les gritaba, les insultaba, incluso llegó a pegar a su madre **porque no le compraba ropa de marca** («él no admitía falsificaciones»). El alumno en cuestión estuvo presente durante la entrevista y no negó los hechos, él aseguraba que sólo si accedían a su petición de comprarle determinados productos de marca (ropa, móvil...) pensaría en cambiar de actitud. Durante la entrevista fui testigo de las malas formas con las que trataba a su madre, él no entendía los problemas económicos por los que pasaba su familia, comentaba que ése no era su problema, le decía a su madre que era su obligación vestirle



y, si era necesario, que trabajase limpiando más casas para poder hacerlo. No le intimidó nada que yo estuviese presente.

En el instituto también detectamos un cambio bastante notable en el comportamiento de este estudiante con profesores y alumnos, en su actitud frente a los estudios, su rendimiento bajó de manera considerable –de no suspender ninguna asignatura en la primera evaluación pasó a suspender cinco–, y todo porque no le compraban ropa de marca (las marcas en cuestión eran Tommy Hilfiger y Polo Ralph Lauren).



Anuncios de las marcas Tommy Hilfiger y Polo Ralph Lauren

Este hecho cambió mi forma de entender la educación y me llevó a plantearme las siguientes preguntas: ¿realmente la ropa de una marca determinada puede «marcar» tanto a los adolescentes?, ¿necesitan ser admirados, queridos, apoyados por los demás... y gracias a esas marcas lo consiguen?, ¿se sienten diferentes?, ¿son mejores personas si llevan ropa de marca?, ¿llevarían ropa con la marca falsa?, ¿es necesario pertenecer a un grupo con el que identificarse aunque esto lleve implícito vestir de una forma determinada?, cuando compran una marca concreta, ¿se fijan en otro compañero, en los anuncios o en nada?, ¿qué diferencias encuentran entre un producto de marca y otro que no lo es? Y, lo más importante: ¿quién está detrás de todo esto?

## El presente

Veintitrés años de docencia dan para mucho, he utilizado todo tipo de metodologías, he estudiado e impartido la enseñanza de la educación artística (a pesar de sus numerosos cambios de nombre) desde diferentes ámbitos: BUP, LOGSE, LOE, LOCE... y los que quedan por venir. Siempre he trabajado con adolescentes en edades comprendidas entre los 12 y los 18 años, aunque con alguna excepción (he llegado a dar clase a alumnos que me superaban en edad, en el bachillerato nocturno); todo cambia y evoluciona, y yo también he cambiado. No quería convertirme en una profesora que

transmite contenidos a través de lecciones magistrales, donde el alumno se aburre, se limita a tomar apuntes lo más parecidos a lo que está contando el profesor, se convierte en un «robot» que sólo realiza láminas cuya única misión es producir, con el fin de llegar a ser el mejor realizando trabajos manuales, un alumno que no participa en debates críticos, no trabaja en grupo, no utiliza las nuevas tecnologías, a pesar de que aprende más a través de ellas, y cuya única misión es atender y callar.

Si todo cambia y evoluciona, ¿por qué no cambiar nuestros planteamientos sobre la enseñanza de la educación artística?, ¿por qué no realizamos actividades que puedan relacionar la cultura y las artes visuales y las adaptamos al siglo XXI?, ¿vamos a seguir pensando, como bien apunta Hernández, que la educación artística se sigue considerando como «un conjunto de experiencias agradables, divertidas e incluso, en ocasiones, interesantes, pero que no constituyen un conocimiento útil»? (2003: 86). Yo quiero impartir clases donde la participación del alumno sea mayor, dedicar tiempo al seguimiento de los estudiantes utilizando metodologías activas para que aprendan de otra forma, buscar una nueva fórmula de trabajo acorde a sus necesidades, que conecte con los intereses y gustos de los alumnos de tal forma que les permita relacionar los conocimientos previos que poseen con nuevos contenidos, y así puedan construir por sí mismos su propio aprendizaje. El principal objetivo sería el de despertar su curiosidad por el mundo artístico de una manera didáctica, lúdica y crítica. Yo sería su guía, interviniendo cuando fuera necesario para reconducir el proceso de aprendizaje, desarrollando actividades creativas de acompañamiento para el trabajo de grupo, y confiando en que los alumnos se responsabilicen de su propio aprendizaje y sean los protagonistas del mismo. En resumen, conseguir que el alumno investigue, descubra, compare y comparta sus ideas. Todo esto me ha llevado a formular y evaluar una metodología propia que favorezca la curiosidad por el mundo artístico, y la fórmula me parece clara: incorporar la cultura visual como contenido curricular de la ESO en la Comunidad de Madrid e integrarla en la práctica docente.

Ante esta situación, me surgen las siguientes preguntas:

- ¿Qué influencia tiene la enseñanza de la Educación Plástica y Visual en los alumnos de la ESO?
- ¿Se puede utilizar esta influencia como herramienta para la comprensión de las artes visuales y de la educación artística?
- ¿De qué manera las imágenes comerciales e informativas pueden influir, ya sea negativa o positivamente, en la identificación de los jóvenes de Fuenlabrada con los estereotipos establecidos en dichas imágenes y cuáles son sus consecuencias?
- ¿Es posible conseguir que un adolescente sea capaz de pensar, de generar conocimiento propio, desarrollando su propia identidad, y que disfrute al hacerlo?
- ¿Puede la imagen comercial e informativa aumentar la motivación y fomentar el pensamiento crítico en los alumnos de Educación Plástica y Visual?
- ¿Se puede mejorar la motivación y la comunicación oral en jóvenes de 12 a 18 años a través del uso de metodologías posmodernas en un contexto educativo formal?
- ¿Qué estrategias se pueden aplicar para lograrlo?
- ¿Existen metodologías específicas de educación artística adaptadas al contexto de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)?

El proyecto de esta tesis se centrará en analizar estas cuestiones:

- Desarrollar cómo, a partir de la realidad, la identidad de los adolescentes se perfecciona

a través de la influencia que ejercen las imágenes comerciales e informativas, y diseñar estrategias educativas actuales para ofrecer vías alternativas.

- Ver en qué medida los desarrollos educativos posmodernos ayudan a los adolescentes a construirse una identidad no mediada.
- La manera de integrar la estrategia posmoderna de sospecha en el currículo de la Enseñanza Secundaria.
- Estudiar las metodologías empleadas dentro de la educación artística, prestando especial atención a aquellas que suponen un cambio con respecto a las establecidas.
- Analizar el marco legal en el que se ha desarrollado la educación artística en la ESO, así como las metodologías empleadas.
- Formular y evaluar una metodología propia que favorezca la comprensión de las artes plásticas y del mundo visual a los adolescentes, dentro de la educación formal, en un Instituto de Educación Secundaria de la zona sur de la Comunidad Autónoma de Madrid.
- Elaborar actividades que puedan ser llevadas a cabo por otros profesores dentro de la programación de la asignatura de EPV.
- Conseguir un recurso didáctico que haga más feliz y eficaz nuestro trabajo.
- Contribuir a mantener y difundir la cultura visual y, en particular, las artes plásticas entre nuestros estudiantes y compañeros.

## 1.2 Ámbitos de estudio

Para delimitar los ámbitos de investigación de este estudio, resumimos la contextualización del mismo formulando las siguientes preguntas: ¿qué se va a hacer?, ¿quiénes van a ser el objeto de estudio?, ¿dónde se va a realizar?, ¿con qué finalidad? (Tabla 1).

CONTEXTUALIZACIÓN DEL ÁMBITO DE INVESTIGACIÓN	
¿QUÉ?	Esta tesis se centra en la búsqueda de una metodología propia que favorezca el desarrollo de la alfabetización audiovisual.
¿A QUIÉNES?	Adolescentes con edades comprendidas entre 12 y 18 años que estudian Educación Secundaria Obligatoria y cursan la asignatura de Educación Plástica y Visual.
¿LUGAR?	Dentro del ámbito de la educación formal en un instituto de la zona sur de la Comunidad de Madrid (Fuenlabrada).
¿FINALIDAD?	El fin principal será el de formular y evaluar una metodología propia que favorezca la integración de la CULTURA VISUAL en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Tabla 1. Formulación de la contextualización del ámbito de investigación de este estudio.

### 1.3 Objetivos de la tesis

La presente tesis se plantea con carácter práctico, manifestando esta característica en el objetivo principal de la misma:

**El objetivo es *diseñar y evaluar una metodología propia que favorezca la integración de la CULTURA VISUAL como contenido curricular de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Madrid.***

Para alcanzar este objetivo final se proponen una serie de **objetivos** generales:

- Desarrollar un sistema para generar conocimiento propio.
- Fomentar el pensamiento crítico, favoreciendo el desarrollo de habilidades para la vida, tanto interpersonales como de comunicación, de toma de decisiones y para afrontar situaciones y el manejo de sí mismo.
- Estudiar los diferentes modelos de educación que se conocen sobre CULTURA VISUAL y sus aplicaciones en la Educación Artística.
- Realizar una investigación sobre los métodos empleados para la comprensión de la CULTURA VISUAL por parte de los escolares (teorías posmodernas).
- Diseñar y desarrollar estrategias posmodernas de intervención que amortigüen la influencia de la CULTURA VISUAL en los adolescentes que cursan Educación Secundaria.
- Analizar las imágenes informativas y comerciales a partir de los principios de la posmodernidad.
- Evaluar la eficacia de dichas estrategias.
- Generar una dinámica de clase y de trabajo individual y colectivo que permita el trabajo habitual de los estudiantes y su voluntad de aprender.
- Elaborar actividades que sirvan de apoyo y ayuda a todos los profesores de la ESO, en concreto, a los profesionales de la Educación Artística que quieran utilizar las mismas en su práctica docente.

Debido al carácter eminentemente práctico de esta tesis, estos objetivos se subdividen a su vez en dos categorías, siguiendo el modelo que establece Antúñez del Cerro en su tesis doctoral (Antúñez del Cerro, 2008: 64): objetivos teóricos y objetivos prácticos, por ser su función principal la de obtener herramientas de trabajo, al igual que el objetivo central de esta tesis (Tabla 2).

OBJETIVOS TEÓRICOS	OBJETIVOS PRÁCTICOS
Estudiar las últimas tendencias aplicadas a la educación artística, en concreto las relacionadas con la cultura visual.	Evaluar los métodos empleados en la Educación Plástica y Visual para la comprensión de las artes visuales en Secundaria en la zona sur de Madrid.
Elaborar una metodología propia que favorezca la comprensión de la cultura visual en la Educación Secundaria Obligatoria y evaluar la eficacia de dicha estrategia.	Elaborar actividades que sirvan de apoyo y ayuda a todos los profesores de la ESO, en particular, a los profesionales de la Educación Artística que quieran utilizar las mismas en su práctica docente.

Tabla 2. Objetivos teóricos y prácticos.

## 1.4 Formulación de la hipótesis

Una vez justificadas las razones y las motivaciones que llevaron al inicio de esta investigación, mostrados los objetivos programados que se quieren alcanzar y explicadas las características del contexto en el que se va a realizar (la Educación Secundaria Obligatoria), llega el momento de formular las hipótesis que se plantearon al comienzo de la investigación. Estas hipótesis resultan de la conjunción de varios elementos:

### EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL CULTURA VISUAL EDUCACIÓN ARTÍSTICA

#### EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL:

- ¿Qué influencia tiene la enseñanza de la Educación Plástica y Visual en los alumnos de la ESO?
- ¿Se puede utilizar esta influencia como herramienta para la comprensión de las artes visuales y de la Educación Artística?
- ¿Es posible integrar la estrategia posmoderna de sospecha en el currículo de la Educación Secundaria?

#### CULTURA VISUAL:

- ¿Qué influencia tiene la CULTURA VISUAL en los adolescentes?
- ¿De qué manera la imagen comercial e informativa puede influir, ya sea negativa o positivamente, en la identificación de los jóvenes con los estereotipos que se muestran en dichas imágenes?
- ¿Cuáles son sus consecuencias?
- ¿Es posible conseguir a través del estudio de la CULTURA VISUAL que un adolescente sea capaz de pensar, de generar conocimiento propio, desarrollando su propia identidad, y que disfrute al hacerlo?

#### EDUCACIÓN ARTÍSTICA:

- ¿Se puede mejorar la motivación y la comunicación oral en jóvenes de 12 a 18 años a través del uso de metodologías posmodernas en un contexto educativo formal?
- ¿Qué estrategias pueden aplicarse para lograrlo?
- ¿Cuál es la situación actual de la educación artística en la asignatura de Educación Plástica y Visual dentro del contexto que se ha establecido como punto de partida?

Todas estas preguntas tienen respuesta a lo largo de la presente tesis y se podrían resumir de la siguiente forma:

*«¿Es posible diseñar y desarrollar estrategias posmodernas de intervención que amortigüen la influencia de la CULTURA VISUAL en los adolescentes que cursan Educación Secundaria en la Comunidad Autónoma de Madrid? ¿Puede ser considerada una herramienta válida para que la CULTURA VISUAL sea incluida como contenido dentro del currículo y así facilitar la comprensión de las artes visuales a estos alumnos?»*

## 1.5 Aplicabilidad en el trabajo actual

Durante los veintitrés años dedicados a la enseñanza (once en la enseñanza privada y doce en la pública) he podido comprobar las deficiencias de los estudiantes en el conocimiento de algunos aspectos de la Educación Artística; también es notable el desconocimiento que determinados profesores poseen sobre CULTURA VISUAL, a pesar de vivir en una sociedad donde todo gira alrededor del mundo de las imágenes, siendo su influencia impresionante.

Por todo esto, desde la educación escolar, y en particular desde la asignatura de Educación Plástica y Visual, es necesario educar a los adolescentes para que sean capaces de construir conocimiento crítico con el que comprender la realidad visual que les rodea y que entiendan que todo lo que nos cuentan a través de esas imágenes puede no ser verdad, para lo cual tendremos que proporcionar a nuestros alumnos las herramientas necesarias para la comprensión de estos medios en toda su amplitud. Por consiguiente, toda la comunidad educativa debe preocuparse de formar a jóvenes reflexivos, críticos y autónomos. El principal reto será el de ofrecer a los discentes los recursos básicos para su comprensión, combinando la parte teórica con la práctica, utilizando siempre metodologías activas, participativas e integradoras y, como recurso principal, la CULTURA VISUAL.

### 2003-2008. *CulturvESO*: 19 proyectos de CULTURA VISUAL aplicados en la Educación Secundaria Obligatoria

Para dar a conocer mi trabajo, en esta «Introducción y justificación» se indica el camino que se ha seguido para fundamentar las razones y objetivos que han motivado la realización de esta tesis doctoral, quedando reflejado de la siguiente manera:

- El pasado y el presente como profesora de Educación Artística, los diferentes sistemas educativos (BUP, LOGSE, LOE, LOCE...) impartidos a adolescentes con edades comprendidas entre 12 y 18 años.
- Cambio de metodología y el por qué.
- Formular y evaluar una metodología propia que integre la CULTURA VISUAL como contenido curricular.

Una vez expuestas las motivaciones, se explica el contexto de la investigación, definiendo qué se va a hacer, el objeto de estudio, a quien va dirigido, el lugar donde se desarrolla y el contexto en el que se lleva a cabo. Se han formulado los objetivos generales, así como teóricos y prácticos, que se quieren alcanzar por ser su función principal la de obtener herramientas de trabajo. La Educación Plástica y Visual, la CULTURA VISUAL y la Educación Artística serán nuestro punto de partida. Finalmente, se evaluará la nueva metodología aplicada a nuestro trabajo actual. A todas estas preguntas se dará respuesta a lo largo de este trabajo de investigación de la siguiente forma:



Proyecto <i>CulturvESO</i>			
CURSO 2003-2004	MARCAS (Imagen comercial)	1.- Jugando al Polo	5.- Marcando la Marca
		2.- Yo soy...	6.- Ô de Fuenla
		3.- Yo no soy...	7.- ¿Dónde estoy?
		4.- Me Marcan las Marcas	8.- ¿Dónde? ¡Estoy aquí!
CURSO 2004-2005	PRENSA (Imagen Informativa)	9.-Contamina tu mente	12.- El quiosco de la prensa
		10.- ¡Eres una estrella!	13.- El <i>Afila</i> , nuestro periódico
		11.- ¡No quiero ser mujer florero!	
CURSO 2005-2006	VIDEOJUEGOS (Imagen de entretenimiento)	14.- Seducidos por los videojuegos	15.- ¡Soy director!
CURSOS 2006-2007 Y 2007-2008	TELEVISION (Imagen de entretenimiento en movimiento)	16.- ¿Qué me vendes?	18.- Enganchados a la televisión
		17.- ¿Realidad o <i>reality</i> ?	19.- Des-infórmate

- Capítulo I: La situación actual de la Educación Artística en la Educación Secundaria Obligatoria.

En este capítulo se explicará la razón de la necesidad de la Educación Artística en el ámbito de la educación formal; también se realizará un breve recorrido sobre la evolución de la Educación Artística y su aplicación, dentro del ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria, en un instituto público de la zona sur de la Comunidad Autónoma de Madrid.

- Capítulo II: Desarrollo del Proyecto *CulturvESO*.

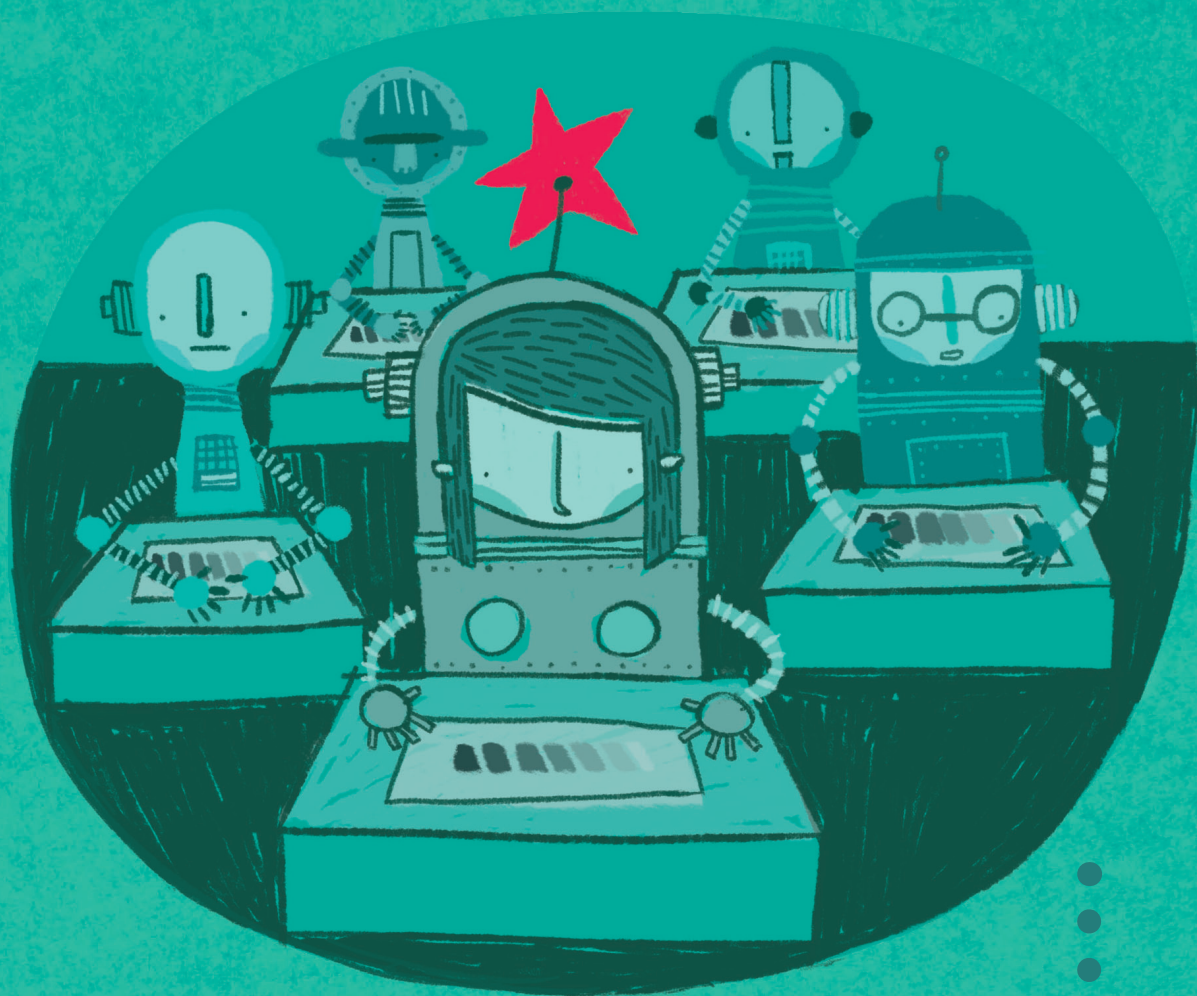
En este capítulo se presentan todas las actividades, realizadas durante los cursos académicos 2003-2004 a 2007-2008, que forman parte del trabajo de campo y constituyen el Proyecto *CulturvESO*.

Se detalla el proceso de realización, el modelo de ficha técnica que se ha utilizado, la metodología empleada y el desarrollo de las diferentes propuestas. Se incorpora una muestra de los resultados de las mimas realizadas por alumnos de diferentes cursos y niveles.

- Capítulo III: Conclusiones, recomendaciones y líneas de investigación abiertas.

Este capítulo se dedica a la elaboración del resumen de todas las conclusiones obtenidas en este trabajo de investigación, así como las propuestas para futuras investigaciones. La descripción de la metodología de investigación empleada, así como las diferentes fases que han llevado a la elaboración de esta tesis, también quedan reflejadas.





# Capítulo I

## La situación actual de la Educación Artística



en la Educación Secundaria Obligatoria





## I.1. Breve historia de la Educación Artística

*«El arte es un modo de expresión en todas sus actividades esenciales, el arte intenta decirnos algo: algo acerca del universo, del hombre, del artista mismo. El arte es una forma de conocimiento tan precioso para el hombre como el mundo de la filosofía o de la ciencia. Desde luego, sólo cuando reconocemos claramente que el arte es una forma de conocimiento paralela a otra, pero distinta de ellas, por medio de las cuales el hombre llega a comprender su ambiente, sólo entonces podemos empezar a apreciar su importancia en la historia de la humanidad.»*

Herbert Read, *Arte y sociedad* (1973)

Durante el desarrollo de este trabajo de investigación han estado presentes tres ejes fundamentales que se van a relacionar entre sí: la Educación Artística (EA), la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y la Cultura Visual (CV) y que van a ser las ideas clave de esta tesis. Estos tres ejes nos han servido para estudiar y conocer este campo de estudio tan extenso. Se ha partido de las tendencias educativas anteriores a 1996 –por ser la fecha aproximada de la publicación de los primeros textos que hablan sobre ellas y en donde se recogen las definiciones de muchos de los conceptos y términos que las definen– y las posteriores a 1996, así como sus influencias en la Educación Artística. Estas tendencias han dejado una huella considerable tanto en su forma de trabajar como en concebir la educación artística, y las hemos utilizado porque nos sirven de referente para formular las prácticas en esta área dentro del contexto de la ESO, en el cual trabajamos.

El término educación artística es muy amplio, hay que tener en cuenta que en países como España el currículo de la Educación Artística en Primaria incluye también la música y el teatro, y en países como Brasil, la danza; será en Secundaria donde se denomine Educación Plástica y Visual y tenga currículo propio. Durante el desarrollo de esta tesis nos centraremos en la imagen representada por las diferentes artes visuales y la manera de ser interpretada por las corrientes estéticas de diferentes épocas y culturas. Al ser un objetivo muy amplio el estudio de la historia de estas materias curriculares, se analizarán sus diferentes denominaciones, sus prácticas escolares, sus fuentes de inspiración, etc., lo que nos va a permitir identificar los elementos ideológicos que guían los acuerdos curriculares, sus conceptos y sus actuaciones en el aula, centrándonos, en particular, en el caso español.

Lo primero que se me viene a la cabeza cuando escucho el término educación artística es preguntarme: ¿es la escuela la única institución en la que se puede adquirir conocimiento artístico?, ¿cómo se puede justificar la presencia de la Educación Artística en el currículo escolar y, en particular, en el de la ESO de la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM)?



Jaume Plensa, *La Grande Nomade d'Antibes*, 2007



Chema Madoz, *Sin título*, Exposición poética (obras de 1990-2006).

De todos es sabido que en la escuela existen «Materias y materias» dentro del currículo escolar, a unas se les da mayor importancia –Matemáticas, Lengua, Química– frente a otras –Educación Artística–, esto se debe a que se sigue considerando esta materia un campo de conocimiento poco útil, es decir, un saber informal o más bien una habilidad de poca importancia, motivada fundamentalmente por grupos de presión o por intereses profesionales o por cambios sociales; por otro lado, en la escuela se han fomentado clases centradas en prácticas de taller, en la realización de trabajos manuales, en el aprendizaje del dibujo y de los diferentes procedimientos pictóricos con un único fin: el de obtener una serie de habilidades y destrezas para adquirir ciertos criterios de gusto, y no como apunta Hernández: «Como un campo de conocimientos organizados que puede ayudarnos a interpretar el pasado, la realidad del presente y a nosotros mismos» (2003: 30), este autor cree que «junto con la Historia, son las experiencias y conocimientos afines al campo de las artes los que más contribuyen a configurar las representaciones simbólicas portadoras de los valores que los detentadores del poder utilizan para fijar su visión de la realidad» (Hernández, 2003: 37).

Por otro lado, considera que esta idea tan arraigada viene de lejos y, para comprenderla mejor, realiza un breve recorrido sobre la historia de la educación artística, la cual convivió con diferentes corrientes que favorecieron el desarrollo de las destrezas manuales, pasando por las distintas revisiones que dieron lugar a su consideración como un conjunto organizado de conocimientos disciplinares, los estudios del arte, hasta los estudios culturales actuales, como se refleja en la Tabla 3.





Tabla 3. Historia de la educación artística.

Para hablar de la educación artística en el contexto español es necesario realizar un breve recorrido por las diferentes reformas que ha sufrido esta área. La disciplina de las materias curriculares establecidas en EEUU durante los años sesenta será el punto de partida y se llevará a cabo en nuestro país en los ochenta; este modelo no encaja y se seguirá el modelo italiano que tiene una gran influencia de la semiología y la psicología de la Gestalt (Lazotti, 1983), difundido por Balada y Juanola (1987). Hernández (2003) considera que en la historia de la educación artística en España se pueden establecer cuatro tendencias o etapas que reflejamos en el siguiente esquema:

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN ESPAÑA			
EL DIBUJO	Finales del siglo. XVIII - Primer documento legislativo posteriores a la Guerra Civil (1936-1939)	Vinculada a la Escuela de Nueva York y a la Revolución Industrial	Fomenta las destreza estéticas. Artísticas para la adaptación al desarrollo industrial
LOS TRABAJOS MANUALES	Publicación en 1939 de la Ley de Educación	La sección femenina se encarga de la educación de la mujer	Realización de trabajos manuales y producción de objetos bonitos y populares
LA EXPRESIÓN PLÁSTICA	Años setenta	Reforma de la Ley General de la Educación (1970- EGB)	Fomenta la autoexpresión del discente
EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL	Años noventa	Reforma de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) MEC,1990	<b>Primaria:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trata de desarrollar destrezas relacionadas con procedimientos y la confección de trabajos manuales</li> <li>• Visitas a museos</li> <li>• Ejercicios formalistas</li> </ul> <b>Secundaria:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los libros de texto acentúan los aspectos procedimentales</li> <li>• Abarca desde el dibujo hasta el uso del ordenador,</li> <li>• Análisis formativo de obras artísticas</li> </ul> Fomenta la lectura de la imagen

## I.1.1 Definiciones de educación

«La educación es el proceso de aprender a inventarnos a nosotros mismos.» (Eisner, 2004)

Lo primero que uno se pregunta es: ¿qué entiendo yo por educación? Según el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (DRAE), educación es:

- «La acción y efecto de educar.»
- «Instrucción por medio de la acción docente.»
- «Proceso que transmite el bagaje cultural de una comunidad o grupo social a fin de perpetuar su propia existencia y su continuo desarrollo.»

Según la enciclopedia virtual Wikipedia:

«La educación (de latín *educere* “guiar, conducir” o *educare* “formar, instruir”) puede definirse como:

- «El proceso multidireccional mediante el cual se transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar. La educación no sólo se produce a través de la palabra: está presente en todas nuestras acciones, sentimientos y actitudes.»
- «Proceso de socialización formal de los individuos de una sociedad.
- «El proceso de vinculación y concienciación cultural, moral y conductual. Así, a través de la educación, las nuevas generaciones asimilan y aprenden los conocimientos, normas de conducta, modos de ser y formas de ver el mundo de generaciones anteriores, creando además otros nuevos.

«Existen tres tipos de educación: la formal, la no formal y la informal. La educación formal hace referencia a los ámbitos de las escuelas, institutos, universidades y módulos, mientras que la

no formal se refiere a los cursos, academias, etc., y la educación informal es aquella que abarca la formal y la no formal, pues es la educación que se adquiere a lo largo de la vida».

Es un proceso intelectual que tiene que ver fundamentalmente con la gestión de conocimiento; según Kinchenloe y Esteimberg, este proceso que antiguamente se realizaba en las escuelas y en las familias, actualmente lo realizan los medios de comunicación que son los que educan a los niños y niñas de hoy.

### I.1.2 Definición de educación artística

¿Y por educación artística? Se puede definir como el proceso de inculcación/asimilación de los hábitos orientados tanto a la producción como a la interpretación del conjunto que forma lo denominado como cultura visual. El principal objetivo de la educación artística es el desarrollo de actividades intelectuales (que en algunos casos se amplían por actividades manuales), estas actividades servirán para que nuestros alumnos aprendan dentro del campo de los productos visuales y no de una forma general. Todo cambia a nuestro alrededor, y en el ámbito del pensamiento y la cultura esto ha supuesto que cambien las ideologías políticas, sociales, culturales... en esta época en la que nos encontramos, una época de cambios, la educación artística debe dirigirse a personas que sean capaces de afrontar todos estos cambios. Según Arañó («Estructura del conocimiento artístico», en Marín Viadel, 2005: 25): «Se debe rechazar una educación artística basada únicamente en enfoques expresivos, productivos e instrumentales». Este autor entiende que el arte debe formar parte del conocimiento humano, es decir, con estructura propia, y éste a su vez debería estar incluido en otra estructura más amplia del conocimiento general a la que complete. Para conseguir que esta educación sea significativa, se debería planificar a partir de los intereses de los estudiantes, para organizar su estructura y su conciencia epistemológica.

En las sociedades occidentales, se trabaja en el terreno educativo a través de diseños curriculares. Según el DRAE, el currículo se define como: «Conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades» (1982: 418). En España, el modelo de planificación educativa que estableció la LOGSE para la Educación Obligatoria se denominó «Diseño curricular». Según Coll (1987), el diseño curricular es la explicitación del proyecto educativo que debe presidir y guiar las actividades escolares, precisando las intenciones que están en su origen y proporcionando orientaciones sobre el plan de acción para llevarlas a término. Al realizar dichos currículos lo que hacemos es planificar lo que posteriormente vamos a enseñar a nuestros alumnos. Como apunta Hernández, este término se define como: «Lo que se supone que los alumnos deben aprender para comprender y actuar en el mundo en el que viven» (2000: 17), para Kerry Freedman es: «La interacción entre los estudiantes y una serie de personas a través de textos e imágenes» (2006: 4). El diseño de currículo supone la realización de una programación, en la cual quedará recogido todo aquello que vamos a utilizar en nuestra práctica docente; dicha programación constará de unos objetivos generales, unos contenidos (que a su vez aparecerán subdivididos en unidades didácticas), una metodología, los criterios de evaluación y los criterios de calificación, así como medidas de atención a la diversidad. En la actualidad, con la nueva Ley de Educación (LOE) se incorpora un nuevo concepto: el de competencia básica. Se entiende por competencia la capacidad de poner en práctica de forma integrada, en contextos y situaciones diferentes, los conocimientos, las habilidades y las actitudes

personales adquiridos. Las competencias clave, o básicas, nos servirán para conocer si, al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria, nuestros alumnos han alcanzado aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles para su desarrollo personal y su adecuada inserción en la sociedad y en el mundo laboral, para que les sirvan de base a lo largo de la vida.

En el sistema educativo español, en los niveles de Educación Infantil y Primaria, la Educación Artística agrupa las enseñanzas de la música, el teatro y la plástica en una misma área curricular, será en Educación Secundaria donde se denomine Educación Plástica y Visual y tenga currículo propio. En el ámbito internacional ha sido denominada de numerosas formas, como «didáctica de la imagen», «educación visual», «cultura visual», etc. Defendiendo nuevos enfoques para la Educación Artística, autores como Balada y Juanola (1987), así como Hernández (1997), consideran que esta denominación no pone de acuerdo a la mayor parte de los profesionales, lo cual nos indica que nos encontramos en un área de estudio que sufre numerosos cambios que afectan tanto a la esfera artística como a las ciencias de humanidades y sociales. La Educación Artística pretende la formación artística y estética de la sociedad, así como la formación de artistas y profesionales en las artes visuales. Tiene como principal objetivo el conocimiento, el disfrute y la transformación de los elementos visuales, simbólicos, artísticos y estéticos de la naturaleza y de la cultura, gracias a la creación de imágenes de todo tipo, para poder alcanzar una mejor calidad de vida, tanto en lo personal como socialmente, lo que nos va a permitir poder disfrutar el mundo de la cultura y conocer los sentimientos de la humanidad.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA		
¿Qué pretende?	Formación artística y estética para vivir en un mundo visual	
	Formación de profesionales: educadores, artistas, etc.	
Objetivo	Conocimiento	Elementos visuales
	Disfrute	de Elementos simbólicos
	Transformación	Elementos artísticos y estéticos de la naturaleza
¿Cómo?	Creando imágenes de todo tipo	
¿Para qué?	Disfrutar del mundo y de la cultura	
	Como una alternativa de ocio	
	Para alcanzar una mejor calidad de vida personal y social	

Cuadro 1. Finalidad de la educación artística.

Eisner considera que uno de los principales objetivos de la educación artística es: «Fomentar la capacidad del niño para desarrollar la mente por medio de la experiencia que surge de la creación o la percepción de formas expresivas. En esta actividad se refinan las sensibilidades, se hacen distinciones más sutiles, se estimula la imaginación y se desarrollan aptitudes para dotar de sentimiento a las formas». Este autor explica el por qué de la frase «la capacidad del niño para desarrollar la mente», indicando que la utiliza para destacar que «la educación es un proceso en el que aprendemos a ser los arquitectos de nuestra propia experiencia y, en consecuencia, a crearnos a nosotros mismos. Las artes tienen unas contribuciones muy claras que hacer a este objetivo mediante su énfasis en la expresión de la individualidad y mediante el ejercicio y el desarrollo de la capacidad de la imaginación» (Eisner, 2004: 43).

Según Efland: «la función del arte a lo largo de la historia de la cultura de la humanidad ha sido y continúa siendo “la construcción de la realidad”». Para él, el principal objetivo de la enseñanza del arte es que los alumnos lleguen a entender los mundos sociales y culturales en los que viven. «Estos mundos son representaciones creadas a partir de las cualidades estéticas de los medios artísticos» (Efland, 2003: 125). Este autor nos intenta explicar cómo desde el campo de la educación artística no sólo se desarrolla el pensamiento visual sino también el pensamiento humano a través de la creación de significados básicos para la comunicación social.

En el artículo «Panorámica de la educación artística en el nivel de primaria», Margarita Martínez Camacho (2000) presenta una panorámica general del estado en el que se encuentra actualmente la Educación Artística a nivel de Primaria, que puede extrapolarse a la Educación Secundaria (ESO). Esta autora define el concepto que se tiene sobre la educación artística y considera que no existe una adecuada información acerca de la misma, sobre todo en las personas que no se desenvuelven en el ambiente del arte. Estas deficiencias tienen origen en la familia y en nuestra formación desde estudiantes y poco se hace por resolverlas.

Martínez Camacho establece diferentes puntos de vista sobre el concepto de educación artística, a saber:

- Hay personas que piensan que la educación artística sirve para aprovechar el tiempo libre en una actividad que entretenga y que sea agradable, para tranquilizarse, como terapia ocupacional, para descansar y relajarse, sin valorar qué sentido tiene la educación artística.
- Otras personas la conciben como un pasatiempo, es decir, tener un rato ocupado, para divertirse, para desahogarse, para jugar o para tener algo que hacer. En este sentido, el arte pierde totalmente su importancia y pasa a un plano más bajo; se desprecia o se desconoce el verdadero significado del arte.
- Existe otro tipo de concepción donde la educación artística es exclusiva para una clase selectiva, para «la clase alta o burguesa», según opina un sector social, es decir, se piensa que es muy caro estudiar arte, ya sea ballet, piano, etc., y hacerlo proporcionará un estatus más alto en la sociedad. Esta visión es también limitada, porque el arte es y puede ser desarrollado de igual forma por todos los individuos sin distinción de clase.
- Algunos reconocen que es importante, pero en ocasiones no saben para qué sirve, qué habilidades desarrolla y qué repercusiones puede tener en su vida profesional. En esta concepción existe una carencia de información adecuada sobre la educación artística.



- Otro sector poblacional tiene una visión más negativa, piensa que la educación artística no sirve y no la percibe como algo provechoso, no es una profesión o un estudio serio, es decir, opina que se debe tener otra profesión más segura, como abogado, arquitecto, médico, etc., una carrera para poder sobrevivir.

Desde un enfoque superado, la educación artística «constituye uno de los ejes fundamentales de la formación integral del individuo por su importancia en el desarrollo de la sensibilidad y de la capacidad creativa, así como el valor intrínseco de las obras de arte en la configuración de cualquier tradición cultural. Los dos objetivos prioritarios de la educación artística son: la confección de objetos artísticos y la contemplación recreativa de los mismos» (Sánchez, 1985: 137). Es decir, el arte no es sólo el amor a la vida y a las cosas, no es sólo hacer las cosas bien y con estilo, no es sólo una forma y estilo de vivir, el arte es la forma de expresión de un artista al comunicar sus sentimientos, su imaginación, su inventiva, su creatividad, sus experiencias y vivencias a lo largo de la vida que, a través de una manifestación artística, transmite al espectador por medio de los sentidos. La educación artística favorece el desarrollo de las siguientes habilidades:

- La capacidad de expresión e imaginación.
- La formación integral del individuo.
- La manifestación espontánea de la personalidad.
- El sentido estético a través de la comprensión de imágenes plásticas.

Durante veintidós siglos de historia de la humanidad (siglo v a.C. al xvii), al tratar de colocar el arte al servicio de la educación no se pensó en el educando (niño, adolescente), sino sólo en los aspectos técnicos. En música se les enseñaba casi exclusivamente a cantar y a tocar algún instrumento: no se les enseñaba a oír. En artes plásticas se les hacía copiar las obras de los grandes maestros (estampas y esculturas) y, como es natural, sólo los bien dotados podían trabajar con este sistema: no se les enseñaba a ver. A partir del siglo xvii, psicólogos y pedagogos ilustres, como Juan Amos Comenius, John Lock y J. J. Rousseau, hicieron notar que el arte puede servir como un elemento educativo, destacándose con ello sus dos valores: el artístico-creador-emotivo y el psicopedagógico-expresivo-comunicativo, insistiendo en la idea de que, siendo medios de comunicación, deben aprenderlos todos, así como se hace con el lenguaje oral y escrito. Es entonces cuando realmente se empieza a despertar la idea del respeto al desarrollo individual en el terreno educativo, tanto en la concepción como en la apreciación de una manifestación estética y, lo que es más importante, considerar esta manifestación como parte de una expresión libre, y no como la repetición inútil de cánones estereotipados (Consejo Nacional Técnico de la Educación, 1982). En la primera mitad del siglo xix empezó a gestarse la verdadera pedagogía del arte con base en las ciencias de la educación: se inicia la elaboración de programas partiendo del conocimiento del niño y del adolescente.

Las actividades artísticas, considerando como tales no sólo el arte sino todas las representaciones visuales, favorecen y estimulan (sobre todo en niños y adolescentes):

- La psicomotricidad fina y gruesa, reforzando el control de su cuerpo y proporcionándole seguridad en los propios poderes y elementos para la lecto-escritura.
- El progreso mental, al ejercitar la atención, la concentración, la imaginación, las operaciones mentales, la memoria, la observación, la iniciativa, la voluntad y la autoconfianza.
- El desenvolvimiento socioemocional, al proporcionar la aceptación de uno mismo, con sus posibilidades y límites.

- Los sentidos del niño, promoviendo su desarrollo perceptivo (el color, el espacio, las texturas, los sonidos).
- El sentido estético, entendiendo la estética como el medio de organizar el pensamiento, los sentimientos y las percepciones en una forma de expresión que sirva para comunicar a otros estos pensamientos y sentimientos.
- La creatividad, incrementándose las habilidades de selección, de síntesis, de análisis, así como las experiencias y conocimientos.

El arte debe tener dentro de la educación la importancia que se merece, sobre todo si se tiene en cuenta que favorece el presente y el futuro del adolescente en cualquier ámbito en el que se desenvuelva. Las artes visuales son una alternativa sumamente valiosa dentro de la educación, ya que las experiencias que el adolescente tenga la fortuna de adquirir gracias a un profesor sensible que estimule su creatividad afectarán positivamente otras esferas de su actividad dentro del medio ambiente escolar y familiar, logrando así mejores capacidades y habilidades para enfrentarse a los problemas y situaciones que se les presenten, lo que implica un mejor desarrollo de su pensamiento, su imaginación, su socialización y su capacidad creadora.

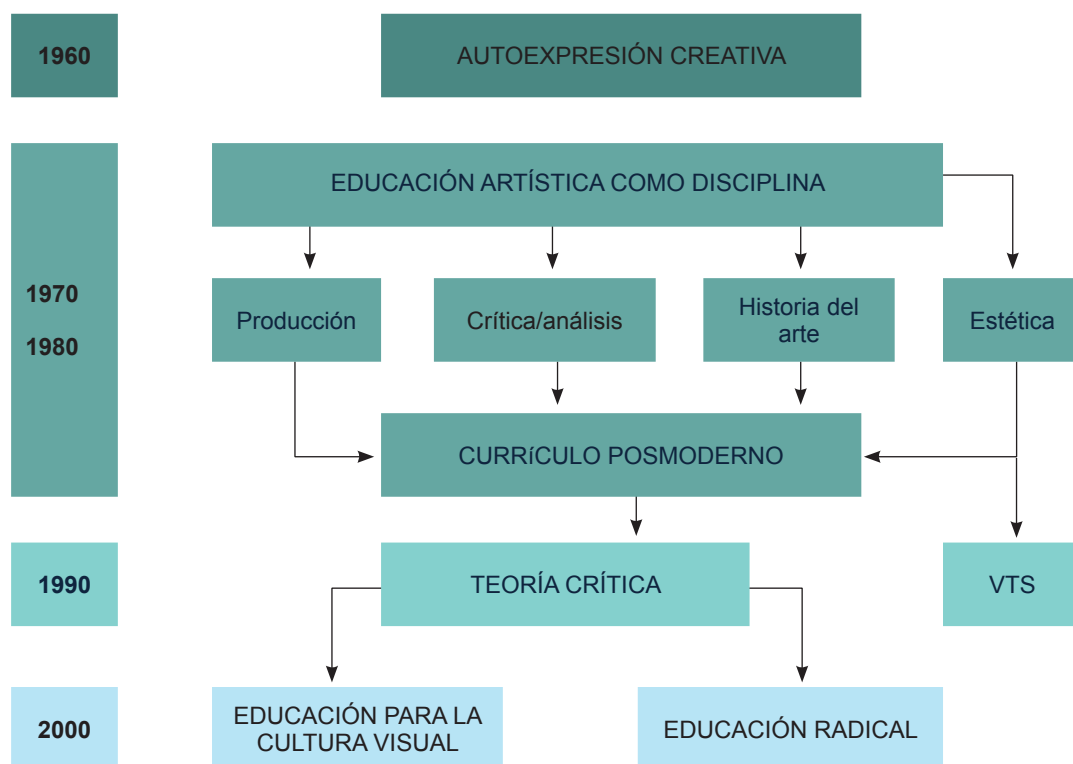
### **I.1.3 Modelos de aplicación práctica de la educación artística anteriores a 1996**

Las tendencias educativas relacionadas con la educación artística han sufrido diferentes cambios desde la implantación del primer currículo de arte como tal en EEUU en la década de los setenta; existen modelos anteriores a 1996 y modelos posteriores que van a servirnos de guía para entender esta evolución. ¿Por qué nos centramos en el año 1996? Como ya comentamos en la Introducción, por ser la fecha aproximada de la publicación de los primeros textos que hablan sobre dichas tendencias educativas, los cuales recogen las definiciones de muchos de los conceptos y términos que las definen; también porque es la fecha de la primera edición de *La educación en el arte posmoderno* (Efland, Freedman y Sthur, 2003), texto que nos va a servir de referencia a lo largo de todo este trabajo de investigación. En la Tabla 4 se resume el orden que seguiremos para adentrarnos dentro de este campo de conocimiento, veremos cuáles son sus funciones, sus estructuras, qué analizan, lo que defienden y, en particular, lo que aportan a esta tesis.

Modelos de aplicación práctica de la educación artística	
Modelos anteriores a 1996	Autoexpresión creativa
	La educación artística como disciplina (EACD)
	Visual Thinking strategies (VTS)
Modelos posteriores a 1996	La educación artística posmoderna (EAP) (fecha de la primera propuesta 1996, traducida al castellano en 2003)
	Pedagogía del arte crítica (PAC)
	Educación artística para la cultura visual (EACV) (fecha de la primera propuesta en castellano: 1997, reeditado en 2000)

Tabla 4. Desarrollo de los modelos de la aplicación práctica de la educación artística

Todas las tendencias educativas están relacionadas entre sí. Durante el siglo xx la autoexpresión creativa es la primera que aparece, aunque no se extendió hasta después del período de guerras, su principal función es la producción. La educación artística como disciplina se desarrolla como consecuencia de la falta de estructura que tenía la enseñanza en la educación artística, a partir de aquí, producción, historia, teoría y crítica serán las bases de todas las tendencias desarrolladas hasta ahora. La teoría crítica y el currículo posmoderno analizan la cultura visual a través del análisis de las imágenes, pretendiendo que los alumnos busquen significados que no son fijos en las imágenes, es decir, que busquen en ellas su propio conocimiento. El *Visual Thinking Strategies* (VTS) surge a partir del estudio de la teoría y de los aspectos formales, su principal objetivo es utilizar el arte como medio para enseñar a los jóvenes estudiantes a pensar y desarrollar sus capacidades comunicativas, así como para iniciarles en la percepción visual. Parte de considerar el desarrollo de la comprensión estética a través de tres medios: la contemplación de las obras de arte, cuya complejidad se va incrementando con el tiempo, la formulación de preguntas que facilitan el desarrollo y la participación en un debate en grupo, debidamente organizado por personal experto. La educación para la cultura visual estudia el análisis de las imágenes y su importancia. La pedagogía crítica, que más tarde pasará a ser la educación radical, defiende la formación de personas críticas e implicadas con la sociedad que les rodea. En el Cuadro 2 se resume cómo se han desarrollado las tendencias educativas hasta la actualidad.



Cuadro 2. Desarrollo de las tendencias educativas hasta la actualidad (Antúnez del Cerro, 2008)

### Autoexpresión creativa

Cuando la enseñanza del arte en las escuelas se reducía al dibujo, el educador tenía claro tanto la materia que debía enseñar como sus funciones, sus contenidos estaban perfectamente delimitados y objetivados pero, sobre todo, con una perspectiva del arte indiscutiblemente universal, es decir, «todos» sabían qué era el arte, cuál era el más importante y, en consecuencia, el que debía enseñarse. Un acuerdo que no planteaba mayor problema.

Comienza un siglo, aparecen las vanguardias y con las vanguardias las discrepancias. El arte comienza a experimentar continuos replanteamientos en su fisiología y psicología. Todo se cuestiona hasta tal punto que llegan a desaparecer muchos de los cimientos sobre los que el arte llevaba asentado varios siglos, algunos de cuyos pilares tenían miles de años de antigüedad. De esta manera, el concepto de arte se va derrumbando poco a poco hasta quedar hecho añicos, esparciéndose e irrumpiendo en la estructura de otros edificios del entramado social. Las vanguardias cuestionaron el arte al plantearse ciertas preguntas como: ¿es importante el trabajo manual?, ¿el arte es un lenguaje?, ¿por qué el cuadro debe ser una ventana a través de la cual mirar?, ¿por qué sólo atendemos a un punto de vista único al representar la realidad?, etc. Todas estas cuestiones dieron lugar a una recopilación de posibilidades plásticas y teóricas un poco apresuradas. Las consecuencias no se hicieron esperar: el arte y el artista comenzaron, una vez más, a rodearse de mitos y la filosofía del arte, en la que se incluía la educación como una de sus principales intérpretes, adquirió un peso hasta entonces inimaginable, la actividad pensadora empieza a considerarse como una nueva

opción de creación artística. La mayoría de las veces el pensador es el propio artista, que sale así de ese silencio en el que llevaba sumido varios siglos. El arte se aproxima a la reflexión y el artista al autoanálisis, sin embargo, estamos en tiempos en que predomina la espontaneidad como respuesta a la desidia expresiva de siglos anteriores y esto hace que entre los planteamientos teóricos se considere la idea de que el artista no necesita incidir en explicaciones de su obra y que la espontaneidad es una solución teóricamente argumentada y tan válida como otro tipo de planteamientos más conscientes.

A finales del siglo XIX y primer tercio del siglo XX se producen otros hechos notables: importantes descubrimientos acerca de las pinturas parietales del Paleolítico y un gran número de obras teóricas al respecto, los estudios de Freud acerca del psicoanálisis, los estudios sobre el dibujo infantil, la revalorización del arte de los «locos» con investigaciones reveladoras en algunos psiquiátricos de EEUU y Francia, las investigaciones sobre culturas indígenas y especialmente sobre su arte, principalmente en África y Sudamérica, etc. Así es como se va creando el nuevo concepto de: «arte puro», con ello se entendía toda manifestación artística ajena a las instituciones educativas, una expresión en estado bruto que aún no había sido intervenida por ninguna institución educativa que pretendiese modelarla según los cánones de la cultura occidental. El arte pasa a ser considerado como un vehículo para la creación y es calificado en la modernidad como algo «superior»: esto hace que todas las miradas se dirijan a la educación artística, entendida como instrumento modelador. Estamos ante una visión real claramente materialista, con una concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje donde sólo parecen tener cabida aquellas metodologías similares al modelo proceso-producto o, incluso, al de entrenamiento en habilidades.

La educación artística como base teórica tiene sus orígenes en EEUU, surge a raíz de la preocupación sobre cómo organizar la educación de los niños en las escuelas. En la década de los cincuenta, la primera propuesta teórica que se desarrolla se denomina **autoexpresión creativa**, para quienes lo realmente importante no es lo que se enseña sino a quién se enseña. Así, el alumno de artes plásticas no es tanto un aprendiz de «artista» sino una persona que se está educando, es decir, no se pretende que el alumno aprenda arte sino que a través del arte aprenda a ser persona. El dibujo libre y espontáneo se convirtió en la actividad estrella, con importantes estudios sobre el dibujo infantil. Lo ideal era que el niño dibujase conforme a su edad, a su momento evolutivo y a su peculiar forma de entender el mundo; y, para ello, nada mejor que crear en el aula un clima de confianza, evitando cualquier interferencia que obstaculizara el modo «natural» de manifestarse del niño. La función principal del profesor será la de motivar y apoyar, pero evitando en todo momento imponer los conceptos de los adultos sobre las imágenes; todo ello con objeto de no impedir la libre autoexpresión del niño. Esta postura se puso en práctica únicamente en algunas instituciones educativas de EEUU, pero su importancia e influencia han resultado muy resistentes y pertinaces, más que por las ideas que defendía, por las interpretaciones a que ha dado lugar con posterioridad, dicho de otro modo, en un momento en que la enseñanza de las artes destacaban por su rigurosidad y estatismo, la autoexpresión supuso una válvula de escape hacia aires mucho más frescos y liberales.

¿Cómo sería la formación del profesor de la autoexpresión creativa? Desde luego este educador no podría realizar una enseñanza tradicional, evitaría en lo posible que el alumno investigase por sí solo en las técnicas, materiales, etc., la relación profesor-alumno debería ser mínima, se piensa que puede ser nociva para la libre expresión del educando, no reflexionará sobre la práctica y menos la crítica, lo que está es lo que hay y nada puede ni debe ser criticado,



la crítica la realizaría una minoría supuestamente iniciada. Después de esto parece que el modelo de formación del profesorado que plantea incide poco en la relación de enseñanza-aprendizaje a favor de una observación del «autoaprendizaje» (Lowenfeld, 1961). No se contempla la evaluación pero sí la evolución, por supuesto sin la ayuda del profesor, tan sólo con las propias cualidades del alumno, supuestamente innatas. Se piensa que aquel que no «mejore» es porque apenas está dotado para el arte, mientras que el que lo haga será porque ha nacido con las capacidades óptimas para ser artista. Se establece así la primera relación directa entre artista y profesor de arte.

### La educación artística como disciplina (EACD)

*«Por fortuna, nuestra intuición lógica o percepción formal, es en realidad mucho más poderosa de lo que a menudo creemos y nuestro conocimiento [...] es considerablemente más amplio que nuestro discurso.» (Eisner, 1995)*

A propósito de Eisner, nos introducimos en la DBAE (término acuñado por Greer en 1984 y cuyas siglas significan «Discipline Based Art Education»). Se trata de un proyecto curricular para la educación artística de la enseñanza general que viene desarrollándose desde 1982 en el Centro Getty para la educación en las artes de Los Ángeles (California). Su creador en un principio y sus sucesores después desarrollan una labor de organización de conferencias, congresos y becas de investigación donde divulgan su modelo curricular.

El museo Getty es el símbolo de la América capitalista, la colección de arte es muy extensa, la selección de autores y el modelo a seguir están establecidos de antemano, su producción se basa en las técnicas, la historia sigue un recorrido determinado, la crítica del arte es bastante superficial y en cuanto a la teoría del arte siguen unos modelos bastante conservadores. El sistema curricular que se diseña dentro de la educación artística es «La educación artística como disciplina» (EACD), término traducido según Marín Viadel (1997: 55-77), que constituye un planteamiento tanto de la enseñanza como del aprendizaje, basado en un cuerpo de cuatro disciplinas para acercarse al arte. ¿Cómo se produce este acercamiento?, a través del rol del artista y su producción, a través de su contemplación gracias al lenguaje visual, analizando el lugar en el que fue creado, situándolo dentro de una cultura y sociedad determinada y, finalmente, recogiendo los conocimientos de los profesionales relacionados con el arte: el crítico, el historiador, el teórico y el artista; sus principales objetivos son la creación, el entendimiento y la apreciación del lenguaje visual y del arte. En el Cuadro 3 se resumen los principales puntos del modelo EACD (se utilizará este acrónimo), propuestos por Marín Viadel (1997: 55-77).

Fundamentación
<p>– El objetivo de la Educación artística como disciplina (EACD) es desarrollar las habilidades de los estudiantes para comprender y apreciar el arte. Esto implica un conocimiento de las teorías y concepciones del arte y la habilidad tanto para reaccionar ante el arte como para crearlo.</p> <p>– El arte se enseña como un componente esencial de la educación general y como fundamentación para su estudio especializado</p>
Contenido
<p>– Los contenidos de la enseñanza se derivan fundamentalmente de las siguientes disciplinas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La estética</li> <li>- La crítica de arte</li> <li>- La historia del arte</li> <li>- La creación artística</li> </ul> <p>– Los contenidos del estudio provienen del amplio campo de las artes visuales, incluyendo las artes populares, las artes aplicadas y la Bellas Artes, tanto de la cultura occidental como de las no occidentales y desde las épocas antiguas hasta los movimientos contemporáneos.</p>
Currículo
<p>– El currículo escrito incluye contenidos organizados y articulados secuencialmente para todos los niveles escolares.</p> <p>– Las obras de arte ocupan una posición central en la organización del currículo y en la integración de los contenidos de las cuatro disciplinas.</p> <p>– El currículo se estructura de modo que refleje una implicación similar respecto a cada una de las cuatro disciplinas artísticas.</p> <p>– Se organiza de manera que vaya acrecentando el aprendizaje y el nivel de comprensión del alumno. Ello implica un reconocimiento de los niveles de desarrollo apropiado.</p>
El contexto
<p>– La ejecución completa del programa viene determinada por una enseñanza artística regular y sistemática, la coordinación de todo el distrito escolar, el trabajo de expertos en educación artística, el apoyo administrativo y los recursos apropiados.</p> <p>– Tanto los logros de los alumnos como la efectividad del programa se confirman mediante criterios y procedimientos de evaluación apropiados.</p>

Cuadro 3. Principales puntos del modelo EACD propuestos por Marín Viadel (1997)

La EACD no intenta desarrollar el espíritu crítico en los estudiantes, esto se puede apreciar si analizamos los cuatro puntos base del currículo. En el apartado de «Producción» se pretende que los alumnos dominen ciertas técnicas, materiales y herramientas de producción, es decir, se basa exclusivamente en el aprendizaje de diferentes técnicas. En el de «La crítica de arte» se desea que desarrollen la percepción, la descripción, el análisis, la interpretación y la evaluación de una imagen en general, introduciéndoles en el nivel icónico (plástico), el iconográfico (tema), iconológico (relación con la época), retórico (figuras poéticas), el psicológico y el simbólico de la imagen para conseguir una comprensión de la misma. Pero no sucede así, se queda, como sugiere Acaso (2009: 99), en un análisis iconográfico superficial. En el apartado de «Historia del arte» se quiere conseguir que analicen el papel de las obras de arte y de los artistas en relación con la época y la cultura en la que fueron realizadas y en las que vivieron; los alumnos se quedan con un recorrido pautado de la misma. En el apartado de «Estética» se pretende que los estudiantes aprendan a disfrutar de la belleza de las obras de arte, que sepan teorizar sobre el arte, que puedan contestar a preguntas como: ¿qué es arte?, ¿por qué me gusta más un artista que otro?, ¿qué es bonito o que es feo? En lugar de enseñarles a pensar y a desarrollar ese espíritu crítico, los alumnos se limitan a memorizar las reflexiones de determinados autores y a creer como buenos tales comentarios. Acaso nos advierte de que debemos tener en cuenta que la EACD no es un currículo, sino una tendencia, una forma de entender la educación artística, y debido a que no es una receta existen diferentes formas de ponerla en práctica dentro de la educación formal y, en particular, dentro de la Educación Secundaria Obligatoria. Esta autora (Acaso, 2009: 100) considera que la enseñanza artística como disciplina produce tres consecuencias para el desarrollo de la propia educación artística:

- La incorporación de actividades de análisis: frente a la autoexpresión creativa que sólo contemplaba como válidas las actividades relacionadas con la producción de objetos artísticos, la EACD añade la actividad de análisis mediante la crítica y la contextualización histórica.
- La incorporación de actividades de evaluación: en la autoexpresión creativa Lowenfeld rechazaba la evaluación, la EACD la recupera como actividad básica, tanto para que la educación artística sobreviviera como asignatura como para comprobar la eficacia de los propios procesos.
- La necesidad de organizar la asignatura mediante un modelo: la teoría de la educación es fundamental para los educadores de arte. Diseñar una actividad es mucho más que conseguir que el alumno disponga de técnicas.

¿Cómo sería un profesor de la EACD, que formación tendría? Para la EACD lo más importante es la formación de ese profesor (Clark, Day y Greer, 1987, 129-193), es decir, considera que el acto de enseñanza-aprendizaje debe estar avalado por una formación completa del educador, y que una buena formación tan sólo es la base para que sea posible una buena transmisión de contenidos o capacidades. Ni es posible una clase magistral sobre el Expresionismo sin el conocimiento de la historia de principios de siglo, ni es deseable una clase acerca del mismo empleando como estrategia la clase magistral sobre historia. La formación óptima del profesor de arte debe al menos conjugar tres aspectos:

- Conocimientos interdisciplinares sobre historia, crítica, estética y práctica del arte (básicamente).
- Sólida formación en pedagogía, concretamente en didáctica del arte.
- Actitud reflexiva.

## *Visual Thinking Strategies (VTS)*

Howard Gardner propone en *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas* (2000) una vuelta al estudio de las disciplinas académicas (estudio de lo bello, lo bueno), las disciplinas científicas (verdadero, falso), las artísticas (lo bello, lo no bello) y las filosóficas (lo bueno y lo no bueno), y considera que estas disciplinas deberían ser la base para la educación en cualquier parte del mundo. También propone la puesta en práctica de una educación centrada en la comprensión. Este autor critica muchas de las ideas posmodernas, y su principal apuesta es el regreso de las disciplinas, alegando que éstas son las que muestran los conocimientos y los hábitos que debe dominar un individuo. En una área organizada desde hace mucho tiempo, estas disciplinas son el resultado que sirven para dar respuesta a preguntas esenciales; aunque esta respuesta no sea la definitiva, considera que las disciplinas académicas recogen todos los contenidos seleccionados a través de la historia y que son fundamentales para la enseñanza. Según Acaso, este autor «no considera los conocimientos como fines en sí mismos, sino medios para que los estudiantes accedan a las disciplinas. Y las disciplinas mismas tampoco son la meta: lo son el conocimiento científico, el artístico y el moral» (Acaso, 2009: 108).

Frente a la idea posmoderna de defender el uso de lo local, Gardner cree en la existencia de cualidades universales que son una base común en cualquier cultura, no cree que se le deba dar más importancia a una de ellas (como defiende el posmodernismo), sino que para él todas son igual de importantes. Considera que el uso de las tecnologías no debe ser sobrevalorado, que éstas son un medio no un fin, y los estudiantes utilizarán dichas herramientas adaptándolas a sus necesidades, pero este interés por la tecnología deberá coincidir con el interés por el diseño curricular, adaptándose a ellas y no al revés.

El VTS tiene su origen en el MoMA (Museum of Modern Art, Nueva York), es un método de acercamiento al arte, con metodología y cuerpo teórico propio, investigado y publicado, y en la actualidad es utilizado en todos los museos del mundo. Este método fue desarrollado por Abigail Housen y Philip Yenawine. En 1991, después de muchas investigaciones para encontrar un método que facilitara a los profesores establecer diálogos con sus alumnos sobre las obras de arte, se asocian con el Bard College, el Institute of Contemporary Art, en Boston, y el Boston Museum of Fine Arts, y crean el primer modelo de lo que sería el VTS. En 1995, Housen y Yenawine abandonan el MoMA para crear una organización sin ánimo de lucro, VUE (Visual Understanding in Education), desde donde desarrollar y vender el modelo más allá del MoMA, de manera que el VTS está funcionando en numerosas escuelas y museos de Europa del Este y de EEUU, realizándose a su vez publicaciones sobre la misma.

Características principales del VTS:

- Su metodología se basa en el constructivismo de Piaget, donde se cree que el conocimiento previo es el referente para adquirir nuevo conocimiento, convirtiéndose de esta manera en algo interno e individual. El VTS ayuda a alcanzar ese conocimiento a través de la observación y el razonamiento a partir de evidencias, es decir, a partir del examen de la obra con la que se está trabajando. Lo que importa realmente es el proceso verbal, donde el profesor dirige a los alumnos hacia una meta, y no importa lo que éste piense (bueno o malo), sino que desarrolle esta capacidad.
- Desarrolla capacidades de comprensión y razonamiento aplicables a todas las disciplinas escolares, no sólo a la educación artística, como la deducción, el pensamiento abstracto... estableciéndose nuevas relaciones entre profesor y alumno. Según Antúnez del Cerro esto se logra

con actividades organizadas en tres fases: mirando las obras de arte detenidamente (incrementando progresivamente su complejidad), respondiendo a preguntas basadas en la percepción visual y el desarrollo, y participando en discusiones grupales cuidadosamente organizadas por educadores. «La intención es que los alumnos tengan la sensación de que sus ideas y razonamientos se tienen en cuenta y se utilizan para seguir el razonamiento general.» (Antúnez del Cerro, 2008: 400).

- Aumenta la capacidad de analizar y comprender las obras y ayuda a la alfabetización visual, favoreciendo la creación de obras, la participación a la hora de hablar de ellas y su interpretación.

- Recomienda trabajar con obras de disciplinas artísticas (las llamadas tradicionales), como la pintura, la escultura o el dibujo, obviando otras más modernas, como los audiovisuales, las instalaciones... que, según Yenawine (Kivatinetz y López, 2006: 211-240) sean reales, reconocibles y cuenten con historia (a poder ser obras de temática neutra).

Desde el punto de vista de Kivatinetz y López (2006), la VTS presenta una serie de conflictos. Antúnez del Cerro (2008: 401) estudia este modelo pedagógico y señala cuáles son los cinco puntos más destacados.

- Desde el VTS no se considera importante el espacio sociocultural donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, aplicándose la metodología de la misma forma en cualquier parte del mundo, lo que trae como consecuencia la no educación en el contexto y la no atención a la diversidad del lugar de desarrollo de la experiencia educativa.

- Como se trabaja con un proceso verbal, el alumno llega a donde el profesor quiere que llegue, no se pretende que alcance su propio conocimiento, sino el conocimiento al que el educador ha decidido que es bueno llegar.

- Al analizar una obra se busca más un análisis formal que de significado, no se indaga sobre las razones o los contextos socioculturales que llevaron a la producción de esa obra o que nos llevan hoy en día a estudiar sobre esa obra en concreto.

- En cuanto a la elección de las obras y los aspectos que se tratan, se pretende que los participantes lleguen a ese mensaje que sería «la verdad única» que transmite la obra, y a la que hay que llegar, un conocimiento que hay que adquirir. La única visión válida es la dada por el artista.

- El profesor es el único protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje, el éxito del método dependerá de sus habilidades como orador y su capacidad para fomentar el diálogo entre los alumnos, es decir, si maneja con habilidad las normas del método la actividad tendrá éxito. «El currículo se aplicará de modo plenamente satisfactorio si el profesor sigue una serie de pautas básicas, lógicas y comprobadas científicamente, aunque al principio le parezcan algo restrictivas. Estas sencillas reglas abren todo un mundo de posibilidades.» (VUE, 2001).

- Los objetivos, por tanto, no serán para el alumno sino para el profesor.

- Relega la experiencia artística a un segundo plano, es decir, considera que la forma de aprender y mejorar el trabajo es a través de la práctica, realizando el trabajo en sí y sin formación teórica sobre educación artística.

Acaso hace referencia al uso que se está dando de este método en cursos y seminarios considerándolo como «el modelo educativo dentro del terreno de la educación artística que tiene más vigencia en nuestros días» (Acaso, 2009: 111).



## I.1.4 Modelos de aplicación práctica de la educación artística posteriores a 1996

### La educación artística posmoderna (EAP)

Y ahora que todo cambia y se cuestiona, ¿podemos pensar que los métodos de enseñanza deben sufrir modificaciones?, ¿cuáles deben sustituirlos? ¿Sería posible un enfoque posmoderno en las escuelas? Para contestar estas preguntas empezaremos por definir el término posmodernidad; al ser éste muy extenso, nos centraremos en el apartado referido a la educación de las artes y de la cultura visual.

Este concepto de posmodernidad designa generalmente un amplio número de movimientos artísticos, culturales, literarios y filosóficos que aparecieron en la segunda mitad del siglo xx, definidos de diversas maneras según su oposición o superación de lo moderno. Aunque se aplica a corrientes muy diversas, todas ellas comparten la idea de que el proyecto modernista fracasó en su intento de renovación radical de las formas tradicionales del arte y la cultura, el pensamiento y la vida social. Se suele dividir a la posmodernidad en tres sectores, dependiendo de su área de influencia: como un período histórico, como una actitud filosófica o como un movimiento artístico. Histórica, ideológica y metodológicamente diversos, comparten sin embargo un parecido de familia centrado en la idea de que la renovación radical de las formas tradicionales en el arte, la cultura, el pensamiento y la vida social, impulsada por el proyecto modernista, fracasó en su intento de lograr la emancipación de la humanidad, y de que un proyecto semejante es imposible o inalcanzable en las condiciones actuales. Frente al compromiso riguroso con la innovación, el progreso y la crítica de las vanguardias artísticas, intelectuales y sociales, al que considera una forma refinada de teología autoritaria, el posmodernismo defiende la hibridación, la cultura popular, el descentramiento de la autoridad intelectual y científica y la desconfianza ante los grandes relatos.

Para hablar del currículo posmoderno es necesario definir las características de la modernidad y de la posmodernidad para poder comprobar cómo se aplican a la educación en general y, en particular, a la educación artística.

El término «moderno» se utiliza para nombrar lo que sigue la «moda» de una época, es decir, aquello que va de acuerdo con las tendencias de su tiempo. Se ha utilizado para identificar el auge de un nuevo estilo en las artes: un estilo que rechazaba todos los anteriores. En filosofía, consideran el Renacimiento como el inicio de la época moderna, pero es a lo largo de los siglos xvii y xviii, durante el período que conocemos como Ilustración, el que se identifica con esta corriente. El concepto de modernidad depende de la creencia en el uso de la razón y el conocimiento científico como artífices de todo progreso posible. En el terreno del arte, estas ideas llevaron a una serie de corrientes, los ismos, que pretendían superar la tradición, rompiendo con ella e intentando conseguir la independencia entre el artista y el arte. Como sugiere Efland (2003), los conceptos de arte y artista, los cambios sociales y la educación artística evolucionan de forma paralela. Muchas de las características de la modernidad quedaron reflejadas en el arte y, en particular, en la educación artística, destacando sobre todo la supremacía de la cultura occidental, la individualidad del artista y la repercusión de la psicología en la salud mental.

La cultura moderna se caracterizaba por su pretensión de progreso, es decir, se suponía que los diferentes progresos en las diversas áreas de la técnica y la cultura garantizaban un desarrollo lineal marcado siempre por la esperanza de que el futuro fuera mejor. En el terreno del arte, esta

idea de progreso se materializa con la ruptura y el desprecio de todo el arte anterior, el artista pierde su libertad y hace que se vuelva un ser individual y que cree en solitario.

La modernidad planteaba la firmeza del proyecto de la Ilustración de la que se alimentaron –en grado variable– todas las corrientes políticas modernas, desde el liberalismo hasta el marxismo, nuestra definición actual de la democracia y los derechos humanos. Tuvo un carácter etnocéntrico y autoritario-patriarcal basado en la primacía de la cultura europea: el arte occidental se considera superior al de otras culturas y siempre diferenciándolo de la artesanía o la cultura popular.

Acaso (2002) señala que durante la II Guerra Mundial el modernismo entró en su última etapa, denominada «alto modernismo», donde se agudizaron los conceptos base, esto dio pie a que se despreciara:

- Todo lo que tiene que ver con el gusto popular.
- Otros estilos que no sean el modernista.
- Cualquier desarrollo artístico que no provenga de la cultura occidental.

Antúnez del Cerro (2008: 359) señala que cuando analizamos este tema la mayoría de las definiciones de modernismo están elaboradas desde la visión del posmodernismo y de una manera crítica, esta autora propone el modelo que utiliza Walling para definir el modernismo frente al posmodernismo de una manera crítica.

MODERNIDAD FRENTE A POSMODERNIDAD		
1	<b>La era industrial:</b> una revolución trazada desde el progreso tecnológico	<b>La era de la información:</b> con predominio de las tecnologías que juegan con el conocimiento y la información
2	<b>Concepto de pureza</b>	<b>Concepto de multiculturalismo:</b> surge con el movimiento social de los derechos civiles en Estados Unidos (años ochenta)
3	<b>Concepto de nación</b>	<b>Concepto de globalización:</b> predomina la cultura occidental
4	<b>Familia tradicional:</b> compuesta por padre, madre y dos hijos	<b>Concepto actual de familia:</b> compuesta por un solo hijo, madres solteras, los hijos son conocedores de las nuevas tecnologías, reciben la educación de sus padres, de la escuela y sobre todo de la televisión
5	<b>Conductivismo:</b> concepto de verdad única transmitida por el educador a sus alumnos y que éstos memorizan e imitan	<b>Constructivismo:</b> realidad compuesta por diferentes versiones, todas válidas, y por un conocimiento que se alcanza relacionando lo nuevo con lo ya aprendido, tomando fuerza el aprendizaje significativo

## El posmodernismo

¿Qué entendemos por posmodernismo? Es un movimiento filosófico que pretende llamar la atención sobre los cambios sociales y culturales que tienen lugar a mediados del siglo xx. Este término se consolida tras la publicación de *La condición posmoderna* por parte de Jean-François Lyotard, una experiencia de crisis que provoca la incredulidad ante las metanarraciones, criticó los metadiscursos: idealistas, iluministas, el cristiano, el marxista y el liberal, incapaces de conducir a la liberación, es decir, los grandes cimientos de la cultura y la sociedad, que han sido defendidos desde los órganos de poder: el Estado, la Iglesia, la comunidad científica, las multinacionales... Lyotard acuña este término y relaciona la Ilustración como principal metanarración, dejando la ciencia de ser algo intocable. Este autor criticó la sociedad actual posmoderna por el realismo del dinero, que se acomoda a todas las tendencias y necesidades, siempre y cuando tenga poder de compra. Defendía la pluralidad cultural y la riqueza de la diversidad.

Otro autor, Jean Baudrillard (1984), trata conceptos como hiperrealidad y simulacro, entendiendo hiperrealidad como el conjunto de imágenes vertidas a través de los medios de comunicación de masas que tienden a formar una realidad más real que la vida misma, la cual conocemos a través de otros y no de nosotros mismos. El término hiperrealidad tiene la misma naturaleza o esencia que el de representación, la confusión entre realidad y representación es el punto de origen de la hiperrealidad. Jacques Derrida prefiere hablar de textos. Siendo un texto un artefacto cultural, en 1976 acuña el término «deconstrucción», y lo define como la actitud de sospecha ante los textos (productos culturales de todo tipo) en busca de su significado latente; esta definición la realiza «a partir del pensamiento de Heidegger, de Husserl y del estructuralismo, Derrida acentúa el carácter no representativo del lenguaje y se opone a cualquier logocentrismo o discurso racional. La deconstrucción supone un desmontaje de todo el aparato conceptual que moldea todo pensamiento occidental. Es un paso previo a la disolución del lenguaje o de todo sistema de signos, con el fin de convertirse en escritura: no se trata de crear una ciencia, sino de situarse en el momento histórico en que tiene lugar la escritura; es en ese aspecto donde reside la importancia del concepto de marginalidad, de diferencia: en los comentarios al margen, en las notas, se encuentra la esencia de un libro, aquello que lo hace diferente y que permite su relectura, objetivo final del método» (Ferrater Mora, 1994). En su ensayo «Transmodernidad. La globalización como totalidad transmoderna», Rodríguez Magda comenta que la posmodernidad postulaba el fin de los «Grandes Relatos», para esta autora ahora entramos en una nueva etapa que denomina «Transmodernidad», caracterizada por la aparición de un nuevo «Gran Relato»: la globalización. Este paradigma debe recuperar los retos de la Modernidad, asumiendo las críticas posmodernas. Su teoría se inscribe en la línea de las aportaciones realizadas por Baudrillard, Bauman y Zizek.

El concepto de modernidad es transitorio porque sugiere más que impone, es trascendental porque abarca todas las áreas de conocimiento, es transicional porque, al alejarse del concepto de verdad absoluta, las teorías enmarcadas en esta corriente nunca son definitivas. Surge tras la Segunda Guerra Mundial, con el desarrollo tecnológico y gracias a un consumo sin precedentes, lo que trae consigo el cuestionar las doctrinas heredadas. El posmodernismo cuestiona todos los principios esenciales de la Ilustración europea, esto da lugar a que se produzca un replanteamiento filosófico fomentado por:

- El desarrollo de las nuevas tecnologías.
- La creación de nuevos modelos de vida.

- El desarrollo del neocapitalismo, que genera una sociedad basada en el hiperconsumo (predominio de valores económicos).

- El hiperdesarrollo del lenguaje visual (obsesión por la imagen).

- La ciencia ya no es considerada como el único sistema de adquisición de conocimiento.

Conceptos de la modernidad como racionalización, falta de libertad, disciplina, son sustituidos por conceptos posmodernos como el desarraigo de la tradición –en una sociedad tradicional la identidad se recibe, en la modernidad se construye, en la posmodernidad se deconstruye–, conceptos como familia, linaje y comunidad son sustituidos por incertidumbre, pérdida de dirección y sensación de soledad (Lyon, 2000).

Es probable que el primer desarrollo artístico deliberadamente posmoderno haya tenido lugar en la arquitectura de la primera mitad del siglo xx. Los rasgos más notables son la valoración de las formas industriales y populares, el debilitamiento de las barreras entre géneros y el uso intencionado e insistente de la intertextualidad, expresada frecuentemente mediante el *collage* o *pastiche*.



Jørn Utzon, Ópera de Sydney, 1973.

El posmodernismo es un concepto transcendental que parte de la filosofía pero que aparece en todas las esferas del conocimiento y de la vida. El arte se convierte en una interpretación metafórica de la realidad, los artistas utilizan el lenguaje visual par emitir mensajes críticos. Según Acaso: «Los principales conceptos posmodernos nacen del concepto de **erosión del principio de realidad**, la idea de que tanto lo tangible como las experiencias se están **descomponiendo en imágenes**» (Acaso, 2009: 133). Aparecen otros conceptos nuevos como son el de hiperrealidad, ciego evidente, micronarrativa-metanarrativa, deconstrucción, baja cultura, alta cultura, hermenéutica de la sospecha, simulacro. Para entender este último concepto utilizaremos como referente la película *Blade Runner*, de Ridley Scott (1982). Ésta es una historia de simulacros, de representaciones, o más bien es el relato de la dialéctica posible entre originales (personas) y simulacros (clones, replicantes creados criogénicamente). Scott saca a la luz –intencionadamente

o no– aquella vieja pregunta y propone una situación en que los saberes (científicos y éticos) se confrontan. Su discurso parece implicar que sólo los simulacros se reproducen con éxito: es imposible o muy costoso conseguir animales auténticos, todo ha cambiado en la cultura futura excepto el contenido de ciertas publicidades, las «marcas», como cierto tipo de «huellas», permanecen inalterables, aunque no así los objetos que representan. Otro ejemplo sería la saga de películas *Matrix* (trilogía de los Hermanos Wachowski, la primera de 1999), donde el realce de la estética y la ausencia de culpa causal, unidos a la percepción de un futuro y una realidad inciertas, se hacen evidentes. En todos ellos observamos preeminencia de los fragmentos sobre la totalidad, ruptura de la linealidad temporal, abandono de la estética de lo bello al estilo kantiano, pérdida de la cohesión social y, sobre todo, la primacía de un tono emocional melancólico y nostálgico.



Fotogramas de las películas *Blade Runner* (Roy, el mutante), de Ridley Scott, 1982 (izquierda), y *Matrix* (Neo esquivando balas), de los Hermanos Wachowski, 1999 (derecha).

Los artistas posmodernos interpretan la realidad recurriendo al uso del lenguaje visual, para poder emitir mensajes críticos utilizando las ideas posmodernas –la valoración de las formas industriales y populares, el debilitamiento de las barreras entre géneros y el uso deliberado e insistente de la intertextualidad, expresada frecuentemente mediante el *collage* o *pastiche*–. El cine y la televisión son hoy en día algunos de los medios de comunicación más capaces de manifestar las características de este arte. El objetivo principal de la educación artística posmoderna es servir de alternativa pedagógica a todas las consideradas de corte clasicista, nace como una opción frente a todas aquellas que tienen un enfoque tradicional o academicista o que estén basadas en los conceptos de la modernidad, como dice Acaso: «El currículo posmoderno es una propuesta no sólo de planificación curricular sino de filosofía de la educación y vital, constituye el primer procedimiento contrahegemónico de aplicación de la enseñanza de las representaciones visuales y, por lo tanto, el primer sistema organizado que es consciente del hiperdesarrollo del lenguaje visual; al ser una propuesta práctica, puede aplicarse de inmediato» (Acaso, 2009).

El concepto de artista ha cambiado a lo largo de la historia, de artesano (durante la Edad Media) a genio (desde el Renacimiento a la Modernidad) hasta la aparición de colectivos de artistas o artistas individuales que necesitan de profesionales de todos los ámbitos para realizar sus propuestas artísticas (el artista posmoderno), un artista político que critica el mundo en el que vive, que no



construye su obra en solitario, sino que acepta que el espectador la interprete y le dé significado, dando a la obra un valor determinado. Como dice Antúnez del Cerro: «El arte se presenta como un producto de una cultura y una sociedad determinada y sólo se puede entender relacionado con su contexto, y este concepto se extrapola a la manifestaciones artísticas de todas las culturas y momentos históricos» (Antúnez del Cerro, 2008: 363).

Efland, Freedman y Stuhr (2003: 77) establecen comparaciones entre las características de la cultura y la estética modernas frente a la posmodernidad, como resumen de dicho modelo podemos analizar el Cuadro 4 que pone de relieve sus diferencias.

La modernidad	La posmodernidad
El arte es un fenómeno único que conlleva objetos específicos destinados a proporcionar una experiencia estética desinteresada. Los representantes de la estética moderna condenan los gustos estéticos comunes del gran público y reivindican un rango superior para las bellas artes.	El arte es una forma de producción y reproducción cultural que sólo se puede entender teniendo en cuenta el contexto e intereses de sus culturas de origen y recepción. Los posmodernos intentan cancelar la dicotomía entre arte superior e inferior y repudian el elitismo.
Los modernos admiten la idea de un progreso histórico lineal. Se considera que cada nuevo estilo artístico supera la calidad y el potencial expresivo del arte y contribuye, en esa medida, al progreso de la civilización.	Los posmodernos rechazan la noción de progreso lineal y sostienen que la civilización no ha logrado avance alguno sin producir por añadidura situaciones nada progresistas e incluso importantes retrocesos.
Se considera que el papel de la comunidad de artistas profesionales, en particular la vanguardia, es eminentemente revolucionario e inmune a las patologías sociales. Puesto que se cree que las causas de la comunidad del arte son puras, como por ejemplo su rechazo de la lógica capitalista, se la considera también capaz de liderar un gran proceso de cambios sociales.	Se cuestiona el papel distinguido que solían acaparar los entendidos en arte y demás aspirantes a un saber exclusivo y/o privado de las artes. La comunidad de artistas profesionales se concibe como un espejo de la sociedad, lo que incluye, por ejemplo, las repercusiones culturales del capitalismo y el industrialismo, y al mismo tiempo como una forma de crítica cultural, esto es, respondiendo a la sociedad en la que está inmersa.
El uso de la abstracción se basa en el seguimiento de relaciones puramente formales que pueden producir una experiencia estética. Se rechaza el realismo en favor de una realidad superior y personal que se halla tras las apariencias y las conductas.	El arte contemporáneo redescubre el realismo, aunque contrariamente al realismo premoderno, basado en la naturaleza, el realismo posmoderno se origina en el estudio de la sociedad y la cultura. Se presta especial atención a la forma en que aparecen las cosas (fachada).

El estilo moderno tiende a hacer de la idea de unidad orgánica un principio de acción. Se censuran la decoración y el ornamento. Se promueven la consistencia y la «pureza» de la forma artística, la belleza y el significado.	Un objeto posmoderno se caracteriza por cierto eclecticismo y una belleza disonante derivada de la combinación de motivos ornamentales clásicos y de otros estilos. Esta combinación produce significados ambiguos, a veces contradictorios, y se denomina «doble codificación».
La modernidad está embarcada en la búsqueda de un estilo universal, correlato de una realidad también universal que trasciende cualquier estilo local, étnico o popular. Se incorporan y transforman motivos «primitivos» por considerarse compatibles con los grandes principios estéticos formalistas y expresionistas.	Los estilos posmodernos son plurales, incluso eclécticos y susceptibles de múltiples lecturas e interpretaciones. Los objetos multiculturales son reciclados de diversas maneras, las cuales reflejan sus orígenes.
La modernidad implica la destrucción creativa de las realidades antiguas para crear otras nuevas.	El eclecticismo y la apropiación de elementos históricos responden a un marcado interés por la integración del pasado y el presente.

Cuadro 4. Puntos básicos de la modernidad frente a la posmodernidad.

El concepto posmoderno es aplicable a la filosofía, la psicología, la historiografía, la literatura y, como no, al arte. La unión de los postulados posmodernos entre la educación y el arte dan como resultado un nuevo modelo de educación: la educación artística posmoderna, siendo varios los autores que trabajan sobre ella, podríamos destacar la obra de Stanley Aronowitz, Henry Giroux, Clark, Emery, así como las publicaciones de la NAEA (National Art Education Association).

A mediados de los noventa un grupo de autores desarrollan un importante trabajo dentro del campo de la educación artística. Para ellos el arte es un producto cultural que crea símbolos y que puede servir para ayudarnos a conocer el contexto en el que fue creado. Consideran que hay multitud de fórmulas socioculturales que se entrecruzan –no sólo de diferente procedencia étnica, sino también de distinto posicionamiento ético–, que los medios de comunicación de masas han hecho que se pierda la noción de «distancia geográfica» y de «tiempo lineal» (Efland, Freedman y Sthur, 2003: 50-52), con un conocimiento casi real de hechos acaecidos en otro continente, los sucesos distantes en el tiempo se rememoran como situaciones recientes. En 1996, Efland diseña su teoría de currículo posmoderno, donde enuncia los cuatro principios base del mismo.

### El pequeño relato

- A. El currículo se ha desplazado desde las tendencias universalizantes de la modernidad hacia las tendencias pluralizadoras de la posmodernidad.
- B. La preocupación exclusiva por el conocimiento disciplinario basado en comunidades de eruditos evoluciona hacia un uso mayor del conocimiento local e informantes locales.
- C. Hay una mayor receptividad respecto al arte no occidental, al arte de las minorías y de las mujeres y al arte de la cultura popular. La inclusión de estos tipos de arte puede describirse como una tendencia general para la democratización del currículo y alejarlo de las concepciones elitistas del arte.
- D. Se fusionan el contenido local y los intereses de tipo regional con intereses de ámbito nacional.

### El vínculo poder-saber

- A. Las cuestiones poder-saber ponen de relieve el impacto de las fuerzas sociales en las artes y la educación, y los mecanismos por los cuales validan ciertas formas de conocimiento y marginan otras.
- B. Ejemplos concretos de cuestiones poder-saber en las decisiones arquitectónicas, el diseño industrial, la historia, la crítica del arte y las artesanías.
- C. El elitismo y el igualitarismo se presentan como conflicto de validación del saber entre grupos sociales dominantes y menos dominantes.
- D. En la crítica del arte las cuestiones del lenguaje son particularmente sensibles. El discurso crea los significados y valores derivados de las obras de arte.

### Deconstrucción

- A. Los críticos deconstructivistas alteran la función de elucidación de las obras de arte, tradicionalmente asignada a la crítica, en su búsqueda de sentido en una cultura en la que los significados de las imágenes y las palabras no son fijos.
- B. Se tiende cada vez más a una crítica orientada hacia el lector o espectador, alejada del modelo de crítica orientada hacia el escritor o artista.
- C. Los medios de arte posmoderno valoran el *collage*, el montaje y el pastiche, mientras que la fotografía y los ordenadores adquieren mayor importancia.
- D. El carácter interactivo del ordenador tiene la capacidad de alterar la separación tradicional del artista y público.

### La doble codificación

- A. Puesto que el objeto posmoderno tiene códigos o conjuntos de mensajes que se suman a los de la modernidad, agregar otros códigos a lo moderno también puede ser un modelo de procedimiento útil para el cambio curricular (por ejemplo, incorporar significados alternativos al currículo moderno).

Cuadro 5. Los cuatro principios base del currículo posmoderno de Efland (1996).

## El pequeño relato

Jean-François Lyotard describe lo posmoderno como «incredulidad con respecto a los metarrelatos», supuestos básicos o paradigmas característicos de una época. Las repercusiones de este hecho en la educación artística, según Acaso (2009: 140), deberían ser: introducir los microrrelatos como contenido básico de la educación para entender ésta como un vehículo, para que los estudiantes sean capaces de crear su propio cuerpo de conocimiento, ya que los metarrelatos pretenden justamente lo contrario, para ello debemos revisar los contenidos visuales que estamos utilizando en la acción docente. Acaso define los microrrelatos como «el discurso que los grupos oprimidos por el poder formulan a través del lenguaje visual y que hoy en día están contruidos por colectivos formados por lo que actualmente entendemos como artistas visuales, aunque haya colectivos paralelos, como los que generan contrapublicidad» (Acaso, 2009: 139). Ante este panorama, considero fundamental incorporar en mi práctica educativa los microrrelatos frente a los metarrelatos, para que los alumnos sean conscientes de lo que se esconde en muchas de las representaciones visuales, por ejemplo, en la publicidad, y poder combatirla, pero, ¿cómo?: realizando actividades que fomenten la crítica, practicando ejercicios de contrapublicidad, cambiando los contenidos de las actividades tradicionales, incorporando temas de actualidad, de colectivos marginales, de cultura popular... para conseguir que estos estudiantes generen conocimiento propio y así fomentar en ellos un espíritu crítico.



Ejemplo de micronarrativa desarrollada por el colectivo Adbusters (<http://adbusters.org>) en contra de la metanarrativa de la influencia de las marcas.

### El vínculo poder - saber

Foucault, en *El orden del discurso* (1970), desarrolla el concepto poder-saber, dejando de manifiesto que son las clases del poder las que deciden qué se debe y se puede enseñar; este autor considera que este poder no debe ser poseído, ni represivo, sino todo lo contrario, debe ser ejercido, productivo y surgir de abajo arriba.

En nuestra práctica docente debemos enseñar a nuestros alumnos a identificar y analizar las metanarrativas visuales, también ser conscientes de que el uso del lenguaje visual, ya sea con fin comercial, artístico o de entretenimiento, tiene mucho poder y que éste se está ejerciendo sobre las clases sociales, pero no de forma uniforme, sino privilegiando a aquellas que tienen un mayor poder adquisitivo; sin tener en cuenta ningún otro factor a la hora de emitir juicios, nuestra misión será enseñar a identificar ese poder y, mediante la construcción de textos visuales, conseguir que las relaciones de poder se inviertan. Como señala Acaso: «Las representaciones realizadas mediante el lenguaje visual ejercen el poder, y es labor de un docente comprometido con la libertad de pensamiento enseñar a identificar ese poder, a diseccionarlo, a penetrarlo, además de enseñar a construir textos visuales que ejerzan otro tipo de poder o que inviertan las relaciones de poder» (Acaso, 2009: 142).



Alumnos de 4.º de ESO realizando un graffiti en las paredes del pabellón de deportes del Instituto.

En el aula se trabaja el *graffiti* a partir de la obra de artistas que utilizan este medio como forma de expresión artística: Banksy, Chaz Bojorquez, Dr. Hoffman, Juan Carlos Argüello-Muelle, Suso33 (muchas personas consideran el *graffiti* como un símbolo de baja cultura o incultura, los tachan de gamberros con *spray*). Los alumnos de este curso querían romper, mediante esta construcción visual, con la idea de que en la asignatura de EPV sólo se pueden realizar láminas de dibujo técnico o utilizar las témperas... para generar conocimiento propio, querían llamar la atención sobre el resto de compañeros del centro de que esta forma de expresión también podía ser arte. Señalar que el cambio de opinión por parte de numerosos profesores y alumnos con respecto a esta representación visual fue llamativo. Se ha establecido en el centro que todos los años se les ceda un trozo de pared al grupo de alumnos que imparten esta asignatura para realizar sus *graffitis*.



## Deconstrucción

En 1976, Jacques Derrida acuña el término deconstrucción para describir «un método de lectura en el que los elementos conflictivos de un texto son expuestos para contradecir y socavar cualquier interpretación fija» (Efland, Freedman y Sthur, 2003: 177), lo define como la actitud de sospecha ante los textos (productos culturales de todo tipo) en busca de su significado latente; esta definición la realiza a partir del pensamiento de Heidegger y Husserl y del estructuralismo. Derrida acentúa el carácter no representativo del lenguaje y se opone a cualquier logocentrismo o discurso racional. El objetivo del proceso de deconstrucción consiste en generar conocimiento emancipado para poder llegar a una distribución simétrica del poder. Según este autor es el lector o el espectador quien con su participación termina el texto y no el propio autor.

Walker y Chaplin consideran que: «El valor principal de la deconstrucción es el poner en tela de juicio de forma radical los modos de pensamiento establecidos y de las disciplinas académicas que éste ha instituido. Además, se llama la atención sobre fenómenos aparentemente marginales como los marcos» (2002: 185), siendo los deconstruccionistas los que presentan un mayor interés por las artes visuales.

Acaso (2009: 146), siguiendo las ideas de Derrida, propone un método de análisis por deconstrucción al cual denomina método MELIR (Método para la lectura de las imágenes que nos rodean) que nos servirá de guía en nuestra práctica docente. Este método nos ayuda a leer imágenes de los medios de comunicación y a analizar las que se utilizan en el proceso enseñanza-aprendizaje. Freedman (2006) nos recuerda cómo el currículo academicista se encarga de la conservación y el mantenimiento del conocimiento tradicional, es decir, el transmitido de una forma verbal, y cuando habla de imágenes se refiere al desarrollo de las técnicas artísticas, dejando en segundo plano el componente intelectual de las artes visuales. Este currículo se caracteriza por:

- Considera como válidas las disciplinas denominadas clásicas: dibujo, pintura, escultura o grabado, dejando excluidas o considerando inferiores a otras como la instalación, la *performance* o la fotografía.
- Sólo tiene en cuenta como arte lo que aparece en los libros de texto, lo que supone una ausencia total del arte que se está realizando en el momento en el que viven los alumnos objetos del proceso enseñanza-aprendizaje, así como el creado por otras culturas o colectivos.
- Estima que saber de técnicas artísticas es muy importante, porque el desarrollo técnico se puede medir y observar de forma «objetiva».
- Privilegia al arte como interpretación de la realidad frente al arte como metáfora.
- No incluye en la educación artística los contenidos que suelen considerarse de baja cultura, como anuncios, películas, revistas, videjuegos... contenidos que conocen a la perfección nuestros alumnos.
- Cree que para poder crear se tiene que poseer un don, y si no se tiene nunca se podrá ser artista. Muchos autores afirman lo contrario, que el proceso de aprender a construir y responder ante la complejidad de las artes visuales no puede ocurrir sin guía.



Alumnos de 4.º de la ESO durante una clase de EPV.

Estudiar las imágenes, y los medios de comunicación a través de los cuales nos llegan, nos ayudará a conocer otras áreas y contribuirá a que el aprendizaje sea más entretenido y efectivo para los adolescentes, ya que forman parte del día a día de cada uno de ellos. La escuela necesita de imágenes, música y medios audiovisuales para conectar con los alumnos, no sólo de textos escritos. En una sociedad donde los avances tecnológicos permiten que aparatos como el ordenador o la televisión sean capaces de transmitir información, los educadores deberíamos plantearnos cómo conseguir despertar el entusiasmo y el deseo de aprender. Para poder alcanzar este objetivo, se deberían utilizar todos estos medios en las clases y permitir el uso del televisor, de internet... y esta manera incrementar la motivación dentro del aula y tratar de prolongar el aprendizaje fuera de ella.

Al poner a su alcance este medio de expresión tan cercano a ellos (el *graffiti*), se comprobó que el aprendizaje fue mucho más efectivo y entretenido, se organizaron para la compra de materiales, la distribución de los espacios, el horario de trabajo, etc. No fue necesario en ningún momento decirles que se pusieran a trabajar, hicieron horas extras de forma voluntaria (alumnos que no habían hecho nada durante el curso estaban trabajando con gran motivación), resultando una experiencia muy positiva y sorprendente; creo que aprendieron más en esta clase que en cualquier otra más tradicional.

## La doble codificación

Jencks (1977) es el primer arquitecto que aplica el término posmoderno a la arquitectura, considera que la doble codificación es el principal elemento que distingue a los objetos modernos de los posmodernos, no hay que dejar de lado el arte anterior, sino agregar nuevos códigos a los ya existentes. Una de nuestras misiones será conseguir que nuestros alumnos aprendan a diferenciar la doble codificación, pero, ¿cómo? Tenemos que lograr que se hagan muchas preguntas, que se interesen por conceptos como la belleza, y que sean ellos mismos quienes encuentren la respuesta.

En las sociedades donde el desarrollo cultural no va parejo al económico se produce el curioso proceso de imitación de estilos sin criterio. El centro de la ciudad de Las Vegas es un claro ejemplo donde la mezcla de estilos, materiales y formas es totalmente aleatoria y esperpéntica. Debemos conseguir en nuestra práctica educativa que los alumnos aprendan a distinguir la doble codificación, que reflexionen sobre conceptos como lo bello, lo feo, en definitiva, que se hagan preguntas y que a su vez se respondan a las mismas, eso será una señal de que le hemos abierto un poco la mente.



Ejemplo de doble codificación en la arquitectura. La ciudad de Las Vegas.

## La pedagogía del arte crítica (PAC)

La teoría crítica es una propuesta filosófica que comparte una serie de premisas con la visión posmoderna. Se basa en la creencia de que es posible la emancipación ideológica y un reparto más democrático del poder y así conseguir la justicia social. Se plantea como una teoría general, que puede ser enseñada y compatible con otras, como la EACD. Tiene un enorme impacto en la educación, como tal surge la Pedagogía crítica; si la aplicamos a la educación artística tendremos la Pedagogía del arte crítica. Richard Cary, en 1998, escribe *Critical art pedagogy: foundations for postmodern art education*, presentando las artes visuales como una vía de trabajo para poner en práctica la teoría crítica. Considera que los orígenes de la misma se encuentran en los filósofos Kant y Marx, en la idea de que el conocimiento no se adquiere mediante una única vía del método científico, sino que la intuición y la fe también pueden ser efectivas. Esta teoría emerge en Europa de la mano de la escuela de Frankfurt, donde un grupo de intelectuales enuncian la primera teoría marxista de la cultura, identificando el marxismo clásico como un método de investigación social en vez de como una filosofía económica o política.

Theodoro Adorno, Erich From y Walter Benjamin emigran a EEUU y es en la Universidad de Columbia donde generan su escuela continuando con las tendencias marxistas. Se centran en el estudio del ser humano como miembro de una comunidad más que como individuo, también aparece la preocupación por la memoria como herramienta de lucha por la emancipación social. Una segunda generación de filósofos de la teoría crítica tiene como sucesor de Adorno a un alumno suyo, Jürgen Habermas, el cual sostiene que el conocimiento no sólo se adquiere vía método científico, sino que hay otras vías como la intuición o la fe. Como comenta Acaso, el principal objetivo de la teoría crítica es «reflexionar, pensar o teorizar sobre lo que es verdad, sobre nuestras creencias y las de nuestros alumnos, así como cuestionar las estructuras de poder es convertir la práctica educativa en una herramienta poderosa que conduce a la creación de conocimiento» (Acaso, 2006). El conocimiento no es algo objetivo, es algo creado por alguien para algo. La teoría crítica no se nos presenta como un conjunto de recetas o leyes, sino como un conjunto de recursos para crear nuevas posibilidades dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, estos recursos conducirán a los alumnos a pensar en el concepto de justicia social, es decir, la pedagogía crítica quiere que la enseñanza no se preocupe en desarrollar recetas para aplicar en el aula, sino que se convierta en una herramienta política de poder. «Es más una filosofía para enseñar que una filosofía sobre cómo se enseña» (Cary, 1998). Es fundamentalmente práctica, los alumnos y los profesores crean conocimiento, este conocimiento está construido y cargado de valores, lo que implica que se pueda perpetuar (la verdad de nuestras creencias y las estructuras del poder) o, por el contrario, cuestionar estas tres cosas.

Se aprecia una ausencia de planteamientos filosóficos en el quehacer diario de los docentes, quienes enseñan sin saber ni cómo ni por qué, debido a la ausencia de los mismos en la construcción de los marcos teóricos. Esto se produce al separar la teoría de la parte práctica, de tal manera que, como dice Gary (1998), «los filósofos filosofan, los teóricos de la educación postulan y los profesores enseñan, aunque no sepan muy bien ni cómo ni por qué». Así sucede que hay un grupo de personas que se encargan de la parte teórica de la educación pero que no saben si ésta se puede poner en práctica o no, ni los resultados que se van a obtener, y hay otro grupo que pone en práctica esas teorías, que no entienden por no tener los conocimientos teóricos necesarios. Se busca la conciencia crítica por parte del alumno, identificando y analizando elementos de



opresión que están tan fundidos en nuestro entramado social que en ocasiones son invisibles a nuestros ojos. Según Ayuste, Flecha, López Palma y Lleras, dentro de este enfoque, «se está desarrollando un modelo educativo que entiende el aprendizaje como un modelo de interacción entre los participantes, un proceso que ayude a reflexionar a la persona sobre sus ideas y prejuicios para así poderlos modificar si lo considera preciso» (1994: 39). Según McLaren (pedagogo crítico): «Nuestra misión aquí no es sólo el desarrollo de un lenguaje de crítica y desmitificación, sino la creación de un lenguaje de la posibilidad que pueda generar prácticas de enseñanza alternativas capaces de demoler la sintaxis de los sistemas dominantes de inteligibilidad y representación, tanto dentro como fuera de la escuela» (1997: 57). McLaren considera que la pedagogía crítica pretende desestabilizar todo aquello que nuestra sociedad considera como corriente, habitual, común, vulgar... para él «la pedagogía crítica hace ambigua la complacencia de enseñar bajo el signo de la modernidad, es decir, bajo un signo en el que el conocimiento es considerado como ahistórico, neutral y separado del valor y del poder» (McLaren, 1997: 269).

En la educación en general, esta teoría crítica se basa en la idea de que la justicia social y la democratización de la sociedad es posible mediante la emancipación ideológica y el reparto de poder a los grupos históricamente relegados, como los llamados «grupos oprimidos». Para conseguir los objetivos, se reivindica lo denominado como la «formación de la resistencia informada», para todo esto es imprescindible deconstruir el conocimiento.

La deconstrucción es un proceso racional basado en el escepticismo y que tiene el objetivo de llegar a la emancipación intelectual, que permite al individuo identificar ideologías implícitas, analizarlas y tomar posiciones con respecto a ellas. Términos como ambigüedad (nos lleva a la construcción de símbolos y de elementos retóricos que enriquecen el lenguaje escrito y el oral, como las metáforas), hegemonía (hace referencia a la dominación a la que se ven sometidos los grupos oprimidos por medio de la indirecta cooperación de los grupos opresores), imperialismo cultural (referido a la cultura norteamericana y a la imposición de su sistema de vida en lo denominado como la «aldea global») y praxis (trabajo que interactúa día a día con el entramado social en la vida de una determinada comunidad) son fundamentales para realizar el concepto de deconstrucción. Es la deconstrucción la que nos lleva a ese mensaje invisible que se ha construido y que podremos reconstruir gracias al estudio de la semiótica, de la retórica... tanto en el lenguaje oral, el escrito o el visual. Autores como Cary consideran que la práctica en lugar de la teoría del arte es la contribución más importante que realiza la teoría crítica a la educación artística en la posmodernidad, cree que es una de las contribuciones que se debe hacer a la comunidad educativa (Cary, 1998). La teoría crítica considera que la puesta en práctica de este tipo de educación artística en los centros educativos logra que el arte sea considerado desde un punto de vista muy concreto y por lo tanto reduce los objetivos verdaderos. Existen infinitud de productos artísticos que no representan la realidad del arte contemporáneo, sino que están anclados en el pasado. La pedagogía del arte crítica (PAC) selecciona, en el campo de la educación, contenidos que favorecen el pensamiento crítico, el conocimiento propio y la justicia social, estos contenidos son elegidos por profesores y alumnos. El aprendizaje se realiza de forma consciente al ser este producto de una investigación y formar parte de un trabajo práctico: su finalidad es llegar al conocimiento. Para la selección de contenidos en educación artística se utiliza el siguiente método:

- La creación de conocimiento a través de la semiótica.
- La metodología de la deconstrucción.
- La metodología cualitativa.

El papel del profesor y del alumno dentro de la pedagogía crítica será el de participar en la generación de conocimiento de una forma compartida, en el que ninguno de los dos esté por encima del otro, rompiendo de esta manera la estructura y el vínculo poder-saber. Para el desarrollo de los contenidos se tendrá en cuenta la semiótica, definida como el campo del saber que estudia los signos. Autores como Morris, Peirce o Barthes comparten la idea de que, dentro de un sistema de comunicación, el elemento más importante para que el receptor comprenda el mensaje es la utilización de un código común, para ellos la semiótica es fundamental para que se realice dicha comprensión. Como vimos antes, la semiótica estudia las características de los signos, la semiótica visual se preocupa por entender qué son los signos visuales y conocer sus contenidos, y de esta forma entender que las imágenes son productos visuales en los que es indispensable la interpretación para llegar a su conocimiento. Desde la pedagogía del arte crítica se considera la educación artística como el medio para entender el lenguaje visual y la utilización de las diferentes imágenes que nos rodean. La labor que debería desarrollar un educador artístico sería la de enseñar a leer todo tipo de imágenes, diferenciar los diferentes discursos denotativos y connotativos y la influencia que ejercen sobre nosotros para de esta manera aportar nuevos conocimientos a la educación artística.

La pedagogía del arte crítica utiliza la deconstrucción para conseguir el conocimiento a través de la investigación y el aprendizaje, su principal objetivo es generar conocimiento emancipado a través de las imágenes para de esta manera poder llegar a una distribución simétrica del poder. Para entender la aplicación de la deconstrucción debemos tener en cuenta la idea base de la deconstrucción. Derrida, cuando acuña este término, no se refiere ni a escritos ni a imágenes, prefiere hablar de textos, siendo un texto cualquier producto cultural que surge del proceso de comunicación; se consideran incluidos dentro de este proceso todos aquellos productos que nos transmitan alguna información con independencia del tipo que sean, como por ejemplo las imágenes, la música, la danza, etc. Acaso considera que «los objetos o apariencias a partir de los que elaboramos significado a través del lenguaje visual son un texto visual» (2009: 145), en donde el texto lo acaba el lector, es decir, él es el que tiene la clave, el que termina el texto, considerando el contenido final como un documento negociable.

Esta autora propone dos sistemas de análisis por deconstrucción:

- 1.- Plan de comprensión de representaciones visuales
- 2.- MELIR (Método para la lectura de las imágenes que nos rodean)

## 1. Plan de comprensión de representaciones visuales

Primer paso:

**Clasificación del producto visual**

- Clasificación por soporte
- Clasificación por función



Segundo paso: <b>Estudio del contenido</b>	• Análisis preiconográfico	<ul style="list-style-type: none"> <li>– De los elementos narrativos</li> <li>– De las herramientas del lenguaje visual</li> </ul>
	• Análisis iconográfico	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Punctum</i></li> <li>– De los elementos narrativos</li> <li>– De las herramientas del lenguaje visual</li> </ul>
	• Fundido	
Tercer paso: <b>Estudio del contexto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autor o autores</li> <li>• Lugares</li> <li>• Momentos</li> </ul>	

## 2. MELIR (Método para la lectura de las imágenes que nos rodean) (Acaso, 2006b)

Empezando a leer	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mirar durante más de cinco segundos y clasificar la imagen por la función que le ha dado el creador: informativa, comercial, artística u otras</li> </ul>
Las cinco preguntas clave	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo ha llegado esta imagen hasta mí?</li> <li>• ¿Qué estructura física alberga al producto visual?</li> <li>• ¿Cómo se ha construido la imagen?</li> <li>• ¿Es accesible y cuántas veces la he visto?</li> <li>• ¿Quiénes son el autor o autores?</li> </ul>
¿Meta o micro?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Esta imagen es una metanarrativa, es decir, quiere hacernos modificar nuestro conocimiento para que pensemos lo que les interesa a otros, o es una micronarrativa que quiere hacernos reflexionar y que seamos nosotros mismos los que establezcamos un juicio sobre lo que ocurre en el mundo?</li> <li>• Análisis de estereotipos visuales</li> <li>• Mensaje manifiesto</li> <li>• Mensaje latente</li> </ul>
Da nombre a tu terror	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipo de terror</li> <li>• Actividad consumista que desarrolla</li> <li>• Consecuencias sociales de ambas cosas</li> </ul>
¿Me lo voy a creer?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Decido interiorizar el mensaje o no?</li> </ul>

El método MELIR no sólo sirve para leer las imágenes de los medios de comunicación, sino que también se utiliza para analizar imágenes que se emplean en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este estudio de las imágenes nos ayuda a defendernos de toda información visual que nos llega a través de estos medios de comunicación, también es muy recomendable su utilización en otras áreas, haciendo que su aprendizaje sea más ameno y efectivo entre los adolescentes. En una época como la actual, donde las nuevas tecnologías permiten que el ordenador, la televisión, los videojuegos... sean capaces de transmitir información, es una pena que todos aquellos que se dedican a la docencia no se aprovechen de ello y lo utilicen dentro de su práctica diaria para despertar el deseo y el entusiasmo por aprender. Giroux considera que el conocimiento adquirido a través de la deconstrucción es un conocimiento peligroso (*dangerous knowledge*), ya que es creado por individuos independientes que no necesitan de una figura superior y que se cuestionan el conocimiento adquirido a través de otros.

La PAC busca individuos que sepan analizar de forma autónoma productos visuales, que sepan lo que realmente quieren transmitirnos y que participen de una manera activa en la creación de ese conocimiento. En nuestra sociedad, el reparto de poder está distribuido de forma asimétrica, la pedagogía crítica contribuye a repartir esa distribución de poder. Como señala Cary: «Si las aulas dejan de ser espacios de transmisión de los modelos de poder para ser lugares donde profesores y alumnos examinen y cuestionen esta dominación, la democracia sería una realidad. Estas clases pueden llegar a ser clases incómodas para el profesor y no el terreno certero al que está acostumbrado» (en Acaso, 2009: 151).

Centrándonos en la educación artística, la deconstrucción hace que seamos conscientes de:

- La poca importancia que se le da al lenguaje visual y a las imágenes en particular como principales fuentes de generar conocimiento, frente al lenguaje verbal o escrito. Muchos son los que consideran que éste es un campo de conocimiento poco importante y por tanto queda relegado para aquellas personas que fracasan en los otros campos de conocimiento considerados superiores.
- Al considerar las imágenes como copias de la realidad y no como su representación, el espectador no cuenta para nada, no necesita de ningún tipo de formación sobre el lenguaje que éstas están utilizando, es el creador el que aporta todo su significado, de ahí la creencia de que sólo es importante para aquellos que van a ser artistas.
- Nos hace dudar de la existencia de un único canon de belleza y, como dice Antúnez del Cerro, de una única referencia válida y de la clasificación de los productos visuales en taxonomías, como arte, artesanía o cultura visual popular, manteniendo la superioridad de unas sobre otras (2008: 394).

## I.2 Cultura visual

¿Qué es eso de la cultura visual?, ¿dónde está?, ¿sirve para algo?

Millones de imágenes de todo tipo pasan ante nuestros ojos a diario: televisión, vídeos musicales, publicidad, videojuegos, internet... ¿Hasta qué punto favorecen nuestra cultura?, ¿nos vuelven más sensibles o, por el contrario, destrozan nuestro paladar estético?

Nuestra vida está «mediatizada» por la cultura visual que nos rodea, aunque nos cueste aceptarlo influye de manera notable en nuestro modo de entender el mundo y, poco a poco, va



Iconos de la cultura visual.

conformando actitudes, valores, etc. Si esto es así, podremos preguntarnos: ¿cuáles son nuestros referentes?, ¿cuáles son los referentes de los adolescentes?, ¿son los que los medios nos presentan?, *¿El señor de los anillos, Física o Química, Fama, Supervivientes, Gran Hermano*, las noticias de la sexta...? Los medios, junto con las multinacionales, son los que hoy están educando a nuestros adolescentes. Tradicionalmente, la escuela ha potenciado cierto tipo de lenguajes codificados, el verbal y el numérico, prestando una atención sólo marginal a otros lenguajes, sin embargo, la saturación actual de imágenes, como elemento de consumo masivo en nuestra sociedad, demanda educar para saber «mirar», analizar y comprender la imagen. Requiere que se tenga en cuenta el lenguaje visual como uno más de las «materias instrumentales» (Callejón, 2004b). Educar en la cultura visual debería ser una prioridad en la educación actual (que es el nuevo campo, mucho más rico e interdisciplinar, en el que debe encuadrarse hoy la educación artística y que tiene que ver no sólo con la producción de imágenes, sino además con su análisis, contextualización, construcción de narrativas y de significados...). Como afirma Freedman (1999): «Hoy no podemos entender la imagen sólo desde lo expresivo o desde un análisis formal».

«No se trata de aprender a leer una imagen (como identificación de elementos visuales aislados), sino conocer críticamente las diferentes manifestaciones artísticas de cada cultura (y no sólo las obras de arte definidas como tales por la alta cultura de Occidente y recogidas en sus museos y enciclopedias)... Conocer... (para plasmar) como forma de interpretación» (Hernández, 2000: 87).

Una vez hechas todas estas reflexiones, nos preguntamos: ¿es necesaria la educación artística?, ¿importa que los adolescentes sean educados artísticamente?, ¿y enseñarles cultura visual?, ¿son conscientes de su poder?, ¿es necesaria su inclusión en el currículo de la ESO? A lo largo de este trabajo de investigación nos centraremos en analizar la importancia que tiene la enseñanza de la Educación Artística y la Cultura Visual así como su inclusión en el currículo en la ESO de la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM).

### I.2.1 Definición de cultura visual

Tras ver la breve historia de la educación artística, la aproximación a las definiciones de educación y educación artística, así como los modelos que nos han servido de referencia para la realización de este estudio, voy a reflexionar sobre la CULTURA VISUAL, para ello empezaremos por definir qué entendemos por el término cultura, para después centrarnos en el que nos interesa.

La cultura es «el conjunto de costumbres, tradiciones, valores, creencias y modelos de comportamiento que utilizan y son transmitidos por las sociedades y caracterizan a un determinado grupo humano con respecto a los otros, para dar sentido al mundo en el que viven» (Hernández, 1997). Acaso lleva la cultura al terreno privado y la define como «el lugar donde se configura la identidad del individuo, donde nos educamos y de donde bebemos y acabamos construyendo nuestras creencias y nuestros deseos» (Acaso, 2006b: 18), siendo estos lugares la familia, la escuela y, por supuesto, los medios de comunicación. A través de este término se generan dos términos nuevos: la «transculturación», creación de la identidad negando la cultura anterior por la desculturización de la propia cultura, y la «cultura visual».



La actriz Maribel Verdú, retratada por el fotógrafo Iván Hidalgo y el pintor Alejandro Marcos, forma parte de la muestra sobre la violencia contra la mujer titulada 18 segundos.

Hoy en día podemos definir cultura visual como el «conjunto de representaciones visuales que forman el entramado que dota de significado al mundo en el que viven las personas que pertenecen a una sociedad determinada. Es el conjunto de productos visuales que pueblan nuestra cotidianidad y dan origen a la identidad del individuo contemporáneo» (Acaso, 2006b: 18). Estas

imágenes constituyen la información donde los individuos construimos nuestro campo de conocimientos y nuestra forma de vida, en definitiva nuestra identidad, es un sistema general de formas simbólicas al que se accede por el sentido de la vista y que dota de significado al mundo en el que viven las personas que pertenecen a dicho sistema. Podemos incluir dentro de la cultura visual, el vídeo, la televisión, internet, la publicidad, el diseño de juguetes, los juegos de ordenador, el arte de la calle, la iconografía de las revistas infantiles y juveniles... Consumidos de forma masiva como medio de entretenimiento y evasión por nuestros adolescentes, este bombardeo de estímulos visuales les impide decidir a qué tipo de imágenes deberían prestar más atención, se les convence de la gran importancia que tienen en sus vidas estos medios de comunicación, lo que se tienen que creer de ellos, lo que tienen que pensar, lo que tienen que comprar, lo que tienen que hacer, etc. Lo que quieren es generarles un tipo de conocimiento y que los jóvenes no puedan tener un conocimiento propio, es decir, les crean un conocimiento. Esta influencia es tan fuerte que estos jóvenes sólo responden al impacto psicológico que les contagian las imágenes difundidas por los medios visuales de comunicación, convirtiéndose, sin darse cuenta, en consumidores bulímicos que necesitan ser alimentados constantemente para satisfacer su apetito visual. Este «terrorismo visual», así llamado por Acaso, tiene como arma la metanarrativa visual, que es lo que nos emiten quienes están al mando, quienes dirigen todo lo que se va a emitir en la televisión. Su objetivo es aterrorizar a la población a través de la imagen y producir más y más beneficios para los productores (Acaso, 2006b). Antúñez del Cerro lo define como «la capacidad de las metanarrativas visuales de predisponernos de manera negativa o positiva hacia determinadas actitudes, cánones.... Llegando a producir terror hacia algunos de ellos» (Antúñez del Cerro, 2008: 427). El terrorismo visual se da en la publicidad, en los media, en el *reality show*... muchos artistas actuales utilizan las técnicas de los *mass media* y de las nuevas tecnologías de la comunicación para impresionar a su audiencia con mensajes que impactan por su morbo, la ocurrencia o el golpe de efecto (la fotografía de Robert Mapplethorpe ha alcanzado precios exorbitantes, no sólo por el escándalo de los temas que trata,



Fotografía de Robert Mapplethorpe, década de los ochenta (izquierda) y Orlan sometiéndose a una desus operaciones, *The Mouth of Europa and the figure of Venus* (derecha)



sino por su condición de artista maldito con sida; también está la utilización mediática de la artista Orlan con sus *performances*, en las que utiliza su cuerpo y su rostro como campo de acción de sus creaciones.)

Autores como Mirzoeff, Walker y Chaplin realizan estudios sobre cultura visual, siendo sus textos los primeros manuales que se traducen al castellano. Mirzoeff define el término cultura visual como «un discurso de Occidente sobre Oriente. La cultura visual es una táctica para estudiar la genealogía, la definición y las funciones de la vida cotidiana posmoderna desde la perspectiva del consumidor. La cultura visual no depende de las imágenes en sí mismas, sino de la tendencia contemporánea a plasmar la vida en imágenes, a visualizar la existencia» (Mirzoeff, 2003).

Este autor considera que actualmente nuestra vida se desarrolla en la pantalla, estamos vigilados constantemente mediante cámaras situadas en puntos muy diversos: en la entrada del banco, en un *parking* público, en tu urbanización, en centros comerciales, incluso en centros escolares... estamos inundados de aparatos tecnológicos que nos facilitan o no (muchos de ellos generan una gran dependencia) la vida, como los ordenadores, la televisión, internet... todos forman parte de nuestra vida cotidiana. Mirzoeff considera que por todo esto se debería convertir la cultura visual en un campo de estudio, para poder interpretar esta globalización posmoderna, y afirma que: «La cultura visual se interesa por los acontecimientos en los que el consumidor busca la información, el significado o el placer conectados con la tecnología visual. Entendiendo por tecnología visual cualquier forma de aparato diseñado ya sea para ser observado o para aumentar la visión natural, desde la pintura al óleo hasta la televisión e internet. [...] La cultura visual es una táctica para estudiar la genealogía, la definición y las funciones de la vida cotidiana posmoderna desde el punto de vista del consumidor más que desde el del productor» (Mirzoeff, 2003: 19-20).

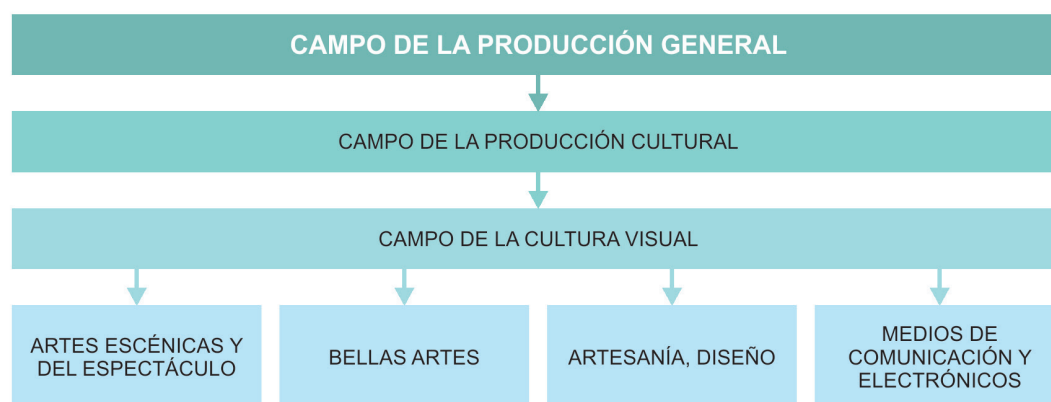
Así mismo cree que «una de la principales labores de la cultura visual sería comprender este tipo de imágenes tan complejas que se encuentran fuera de los escenarios habituales y formales, como el cine y los museos, para centrarlo en la experiencia visual de la vida cotidiana» (Mirzoeff, 2003).

Walker y Chaplin la definen como «aquellos objetos materiales, edificios e imágenes, más los medios basados en el tiempo y actuaciones, producidos por el trabajo y la imaginación humana, que sirven para fines estéticos, simbólicos, rituales o ideológico-políticos, y/o para funciones prácticas, y que apelan al sentido de la vista de manera significativa» (Walker y Chaplin, 2002).

Estos autores se centran en la cantidad de productos que configuran la cultura visual, creen que «este campo abarca miles de millones de productos culturales generados a través de la historia por las gentes de todo el mundo. Existe una cantidad tan ingente de material –cantidad que sigue aumentando con el paso del tiempo– que es difícil imaginar sus límites» (Walker y Chaplin, 2002: 56).



Realizan un diagrama («tomas sincrónicas que muestran el estado de situación de la cultura visual en momentos determinados» [Walker y Chaplin, 2002: 53]) en el que recogen el campo de actuación de la cultura visual, definido en términos de sus constituyentes, las artes, la artesanía, el diseño y los medios de comunicación, tal como existe a finales del siglo XX y que se muestra en el Cuadro 6:



Cuadro 6. Campo de actuación de la cultura visual.

Acaso define el término cultura visual como «el conjunto de representaciones visuales que forman el entramado que dota de significado al mundo en el que viven las personas que pertenecen a una sociedad determinada. La cultura visual es el conjunto de productos visuales que pueblan nuestra cotidianidad y dan origen a la identidad del individuo contemporáneo» (Acaso, 2006a: 18).

El principal objetivo de la cultura visual dentro del campo de la educación artística es servir a los alumnos para que sean capaces de construir conocimiento crítico con el que comprender la realidad visual que nos rodea y que entiendan que todo lo que nos cuentan a través de esas imágenes puede no ser verdad. Otro aspecto importante dentro del campo de la educación es el efecto que produce en la identidad de los adolescentes tanto en lo que respecta a la creación como a la observación; entendiendo la educación como un proceso de formación de la identidad que cambia a medida que aprendemos, este aprendizaje transforma nuestro yo subjetivo. La creación del yo se basa en que el sujeto es investido con determinadas características a través de la representación simbólica (concepto de Lacan, en Acaso, 2009).

## I.2.2 Características de la cultura visual

Una de las principales características es su cotidianidad (Acaso, 2006b). Las imágenes están con nosotros, nos rodean, no nos podemos deshacer de ellas, nos son muy familiares, vemos cultura visual en la televisión, en los museos, en las revistas, en los cines, en los anuncios, en los ordenadores, en los centros comerciales, etc., es decir, las encontramos en los productos informativos, en los productos comerciales de ocio, en los situados en los puntos de venta... siendo su influencia impresionante.

Las imágenes y los objetos de la cultura visual se ven continuamente y se consumen rápidamente, formando un nuevo conocimiento y nuevas imágenes sobre la identidad y el entorno.

La cultura de la imagen exige una alfabetización audiovisual que como tal tiene unos códigos que se deben aprender; desde la Prehistoria precede a la palabra escrita: aquellas primeras sociedades se instruían a través de las imágenes. El contenido de las imágenes pueden manipular, pero no olvidemos que las palabras también, no es la manipulación esencia exclusiva de la imagen, sino de cualquier forma de comunicación. Pero de lo que se trata es de rentabilizar el uso conjunto de la fuerza de la imagen y de la palabra (oral o escrita), desvelando manipulaciones, descubriendo la vida y la realidad atendiendo a la necesidad de informar, formar y disfrutar de la enseñanza.

Leer una imagen implica una descodificación o disección de sus elementos integrantes. Primero es la lectura denotativa, paso previo de obtención de información explícita e implícita; lo segundo es el análisis en relación con el contexto objeto de nuestra investigación, que nos debe llevar a la producción de un sentido, manejando o diseccionando esta información con nuestros conocimientos, fuentes, presupuestos ideológicos, metodológicos o discursivos; el resultado final es la generación de nuevos conocimientos que acaban integrados en nuestro discurso. Por todo esto es necesario enseñar a leer las imágenes, para captar los diferentes niveles de lectura; para ello tenemos que dotar a los alumnos de instrumentos de análisis y crítica que les permitan ver lo que está oculto, debemos educarles la mirada de manera que, poco a poco y con paciencia, sean capaces de aprender a analizar y controlar la implicación o participación emotiva y afectiva que producen, la reflexión y la crítica que exigen, así como el placer artístico y cognitivo que causa su comprensión. Actualmente, los alumnos pueden obtener más información de las imágenes que de los textos, lo que significa que aprenden más a partir de las artes visuales. Los medios de comunicación de masas tienden a formar una realidad «más real» que la vida misma, donde las imágenes son perfectas, provocando que todos nos obsesionemos con esa perfección; a través de la imagen nos están «educando» a la vez que estamos disfrutando. Este aprendizaje tiene lugar no en contextos tradicionales, como la escuela o los museos, sino en espacios como nuestros hogares, las revistas, el periódico, el cine, los videojuegos, internet, etc. Tolo esto nos hace pensar que los alumnos pueden aprender más a partir de las artes visuales, por lo que la educación en cultura visual se hace imprescindible. Según Freedman: «Enseñar cultura visual incluye muchas culturas visuales. Fundamentalmente tiene que ver con la inclusión de las personas y de las imágenes y los artefactos que conciben y crean. La inclusión de la cultura visual del pasado es parte de esta consideración de diversas culturas y subculturas» (Freedman, 2006: 41).

Construyen la **hiperrealidad**, definida por Baudrillard (1984) como «el conjunto de imágenes vertidas a través de los medios de comunicación de masas que tienden a formar una realidad más real que la vida misma, donde las imágenes son perfectas».

Nos conducen a la **hiperestetificación**, como dice Jiménez (2002), las imágenes que nos muestran hacen que todos nos obsesionemos con esa perfección y consiguen que sólo busquemos el querer parecernos a tal actor o actriz y ser un esclavo de las modas. Es una exageración de la sensibilidad normal.

Aparece el término **edutainment** (propuesto por Freedman), una conjunción de los términos educación (*education*) y entretenimiento (*entertainment*). Para Freedman, las imágenes también nos enseñan: «Es una era donde la variedad de las Bellas Artes y del Arte popular nos influye cada vez más en nuestras vidas y de la que los alumnos pueden aprender más a partir de fuentes de información visuales que de las textuales. Es una era donde la educación artística ya ha dejado de ser

una asignatura optativa. El aprendizaje de la cultura visual se ha convertido, dentro del centro escolar y fuera de él, en una parte integral de la construcción de conocimiento, tanto para los niños como para los alumnos del siglo XXI» (Freedman, 2006: 11).

Sin darnos cuenta, gracias a la cultura visual estamos generando conocimiento, un conocimiento que se forma en nosotros de una manera inconsciente y sin ningún tipo de esfuerzo y, lo mejor de todo, proporcionándonos un gran placer. De todas las representaciones visuales, las imágenes recreativas o para el entretenimiento (y en particular la televisión, a la que consideran el principal agente educativo de nuestros días) son las que más influyen en nuestra forma de ser y de pensar, es por ello que la EACV las considera de máxima importancia y poder, de ahí nace la fuerza del *edutainment*. Consumimos cultura visual en nuestras casas, cerca de la familia, pero no siempre con la familia, muchos son los adolescentes que confiesan estar delante de la televisión durante horas en sus casas sin que se les regañe por ello. Si pensamos que la educación configura nuestra identidad y creemos que la cultura visual está relacionada con los procesos de creación de identidad, podemos decir que ésta «nos está educando», bien o mal, pero lo está haciendo. Freedman está de acuerdo con Baudrillard quien considera que: «El individuo se apropia de características de las representaciones visuales y las adopta como representaciones de sí mismo. Desde esta perspectiva, las personas pueden ser manipuladas a través de las imágenes que a menudo son diametralmente opuestas a su naturaleza individual» (Baudrillard, 1983 en Freedman, 2006: 27). Si queremos ser nosotros mismos y no quienes los demás quieren que seamos, debemos aprender a deconstruir tanto nuestro imaginario personal como colectivo, esto se consigue si incorporamos procesos de análisis críticos y si nos enseñan a hacerlo.

No tiene sentido la actividad cultural en los límites geográficos. La aparición de una cultura global no es incompatible ni contradictoria con la existencia de muchas culturas locales. La **globalización** pretende básicamente una uniformación en los niveles económico, político y social, aunque intervienen elementos culturales, como ciertos valores; se trata de un proceso de estructuras más que de contenidos. Un ejemplo muy gráfico es el modelo de restaurante *fast-food*, un tipo de establecimiento nacido en Occidente, en concreto bajo la forma de hamburguesería, hoy en día este modelo está extendido por todo el mundo, pero se ha adaptado a todo tipo de gastronomías: kebabs, turcos, taquerías mexicanas, pizzerías italianas, etc. No todos los grupos humanos entienden la globalización por igual, existen grupos que la consideran una amenaza a su identidad cultural, creen que la globalización, con su caudal de imágenes, productos, posibilidades y valores, genera en las sociedades y en sus individuos nuevas expectativas, nuevas metas culturales como el consumismo, desarrollo y bienestar material, estilo de vida urbano-industrial, democracia, etc., que la estructura socioeconómica de muchos países no permite satisfacer. Vivimos en una sociedad de consumo donde nuestra única aspiración es adquirir el mayor número de productos, donde se comercializan todos los procesos de la vida, del cuerpo humano, y del proceso de observación (*pay per view* en la televisión). Sin darnos cuenta, estamos creando conocimiento a través de la cultura visual, éste se genera de una manera inconsciente, sin esfuerzo y, además, da placer; por ello, la EACV (Educación artística para la cultura visual) considera importantísimas todas las imágenes recreativas o de entretenimiento, siendo éstas el grupo de representaciones visuales que más modelan nuestra forma de pensar y de ser.

### I.2.3 Semiótica visual

El campo de estudio que tiene por objetivo estudiar los signos se denomina semiótica o semiología, si observamos su origen etimológico comprobamos que:

- Semiología: viene del griego **shmeiSon** (signo) y del latín *-logía* (estudio de).
- Semiótica: viene del griego **shmeiwtikV**.

Esta disciplina se ha desarrollado gracias a las investigaciones llevadas a cabo por autores como Charles Morris (1901-1979), quien en 1971 publica sus estudios sobre la teoría de los signos; Charles Peirce (1839-1914), que desarrolló la teoría del significante y el significado; Roland Barthes (1915-1980), que utilizó la semiótica como un sistema de lucha contra el poder; Umberto Eco (1932), que define la semiótica como el estudio de cualquier cosa en el mundo que puede representar a otra. Acaso resume las teorías de estos autores y llega a la conclusión de que todos comparten la misma idea: «Dentro de un sistema de comunicación el elemento más importante para que el receptor comprenda el mensaje es la utilización de un código común entre ambos. Partiendo de la base de que cualquier código es un sistema de signos, la semiótica, es decir, la ciencia que estudia los signos, es fundamental para los teóricos de la comunicación» (Acaso, 2006a: 23).

Mirzoeff la define como: «La ciencia de los signos, es un sistema creado por los lingüistas para analizar la palabra escrita y oral». Divide el signo en dos partes: «el significante –lo que ve- y el significado –lo que significa-» (Mirzoeff, 2003: 34).

Si la comunicación visual utiliza el lenguaje visual y la semiótica las características de todos los tipos de signos, de la mezcla de ambas surge la semiótica visual, si pensamos que las imágenes son productos culturales, su principal preocupación será por tanto entender qué son los signos visuales, cómo catalogarlos y sus diferentes contenidos.

Entre las necesidades básicas de toda persona están las que podemos llamar naturales, como comer, beber, dormir, y otras que podríamos llamar culturales, como es la de comunicarse. Cuando esta comunicación se lleva a cabo con otros se produce un proceso de exteriorización; esta comunicación entre personas puede realizarse a través de gestos, sonidos, imágenes, etc., o con la combinación de todas las formas de expresión. Gracias al lenguaje visual podemos tener acceso al entendimiento con infinitud de individuos independientemente de su idioma y cultura. La imagen es el elemento fundamental de todo lenguaje visual, nuestro entorno está repleto de gran cantidad de ellas; aprendiendo a analizarlas y comprenderlas llegaremos a entender mejor la realidad en la que vivimos. La palabra «imagen» viene del latín *imago*, que significa representación, retrato o estatua. Imagen es la apariencia visible de un objeto o persona representada por medio del dibujo, el grabado, la pintura, la escultura o cualquier otro. Según apunta Acaso: «Una imagen es una representación visual de la realidad y, más en concreto, una unidad de representación sustitutiva de la realidad a través del lenguaje visual» (Acaso, 2006a).

Una imagen es un conjunto de signos, un signo visual que identifica visualmente una cosa mediante otra.

Signo visual



Signo verbal

# IDEA

Dentro de los signos visuales existen tres tipos: **huella**, **icono** y **símbolo**.

- Huella: marca dejada por un elemento (una pisada).
- Icono: signo en el cual el significado (contenido, concepto) mantiene una relación con el significante (su forma).
- Símbolo: signo en el cual el significado por el que se representa no tiene nada que ver con el original y se asocia a unas características que pueden variar según la cultura y la religión.

El lenguaje visual es uno de los medios de comunicación que está presente en nuestra vida cotidiana; a pesar de ser un hecho constatado, son pocas las personas capaces de definir algo tan sencillo como qué es una imagen, por el contrario, muchos podrían decir de ella si es bella o no, gracias a su alto grado de parecido con la realidad que representa. Tradicionalmente la enseñanza de la Educación Artística ha sido vinculada con la Estética, imponiendo la idea de que el arte tiene que ser bello. Como educadores de cultura visual tenemos que rebelarnos ante esa afirmación, cuestionarla y hacernos las siguientes preguntas: ¿qué sucede cuando el hecho artístico no se ha creado con el fin de perseguir la belleza o la armonía estética de las formas?, y lo que es más importante, ¿qué ocurre con todas esas imágenes de la publicidad, la televisión, internet, el cine, el cómic, los videojuegos... a las que nos enfrentamos diariamente si no sabemos analizar críticamente qué son, para qué se han creado, cuál es la función que persiguen, por qué se han compuesto de una determinada manera y no de otra?, muchas son las preguntas y pocas las respuestas que podemos dar, en ocasiones vemos que su parecido con lo que representa es más o menos satisfactorio, que su «estilo», la estética de la imagen, es bello, entendiendo esta belleza como un término subjetivo sujeto a las modas que nos imponen desde los propios medios de comunicación de masas. Es de vital importancia aprender a analizar el lenguaje visual como un código abierto de comunicación cuyas reglas debe conocer toda persona que viva en una sociedad tan mediatizada por las imágenes como es la nuestra. El hecho de poder ver, de ser capaces de observar cualquier tipo de producto visual, no significa en ningún caso comprenderlo, ya que desconocemos los códigos con los que se han representado los significados y los conceptos que quedan tras los significantes. En la enseñanza del lenguaje visual, debido al «efecto realidad» definido por Roland Barthes, se ha confundido el hecho de que, en la representación visual, la imagen no es la realidad que representa sino que es un producto independiente de ella, por lo que cuenta con su propio sistema de codificación, con las herramientas que configuran ese código, así como con una sintaxis que permite la combinación de estas herramientas para ser creada y comunicar a través del lenguaje visual. De esta manera, al igual que hablamos de aprender a leer

un texto en un idioma concreto, podemos hablar de aprender a leer una imagen y analizar qué nos está contando, cómo lo está haciendo y por qué se hace de este modo, y así poder ser capaces de crear nosotros mismos nuestros propios mensajes visuales.

### Características básicas de la imagen

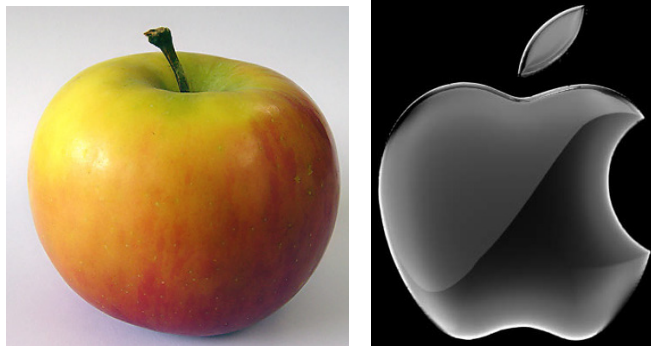


Imagen natural (izquierda) y logotipo de Apple (derecha).

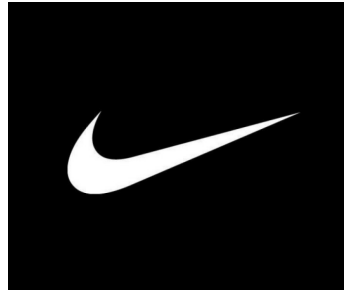
- **Iconicidad/abstracción.** Una imagen será más icónica cuanto mayor sea su acercamiento al objeto que representa. Por ello, un retrato a lápiz tendrá un grado de iconicidad muy elevado si lo comparamos con una caricatura; por el contrario, en una imagen abstracta no reconocemos el objeto representado, por lo que su grado de iconicidad será mínimo.



Señal de circulación (izquierda). Pablo Picasso, Guitarra, 1924 (derecha).

- **Monosemia/polisemia.** Frente a las imágenes que tienen una única interpretación, como pueden ser las señales de tráfico, nos podemos encontrar con otras que, por el contrario, presenten varias interpretaciones, como por ejemplo la pintura abstracta.





René Magritte, Los valores personales, 1951 (izquierda). Logotipo de Nike (derecha)

- **Simplicidad/complejidad.** Hay imágenes sencillas, pero existen numerosas imágenes complejas que requieren del espectador un grado de atención elevado y un mayor tiempo de dedicación para su análisis; no nos supone el mismo esfuerzo el contemplar una señal de tráfico o una marca de empresa que una obra plástica.



Vik Muniz, Scissors (from Earth Works Series), 2002

- **Denotación/connotación.** Aquello que percibimos inmediatamente de una imagen, cuando ésta se nos muestra tal cual y en su nivel más objetivo, lo denominamos denotación, por el contrario, la connotación no es mostrada, no se puede observar directamente y tampoco es igual para todos los receptores, siempre está muy ligada a un nivel subjetivo de lectura.

Esta imagen, de la obra de Vik Muniz, puede tener una doble lectura, el contenido denotativo es su significante, lo que veo, mientras que el contenido connotativo es su significado, lo que me transmite.

## Sistemas de representación de la realidad a través del lenguaje visual. Representaciones visuales



Representación de la realidad (fotografía de la autora).

- **Imágenes representativas:** son todas aquellas que intentan representar un objeto de la realidad con mayor o menor grado de iconicidad. Se pueden considerar dentro de este grupo todas aquellas imágenes que podemos obtener por medios como la fotografía, el vídeo, el cine...



Imagen de la obra de Chaz Bojorquez.

- **Imágenes abstractas:** si las comparamos con las anteriores éstas poseen un bajo grado de iconicidad, en ellas no reconocemos elementos u objetos pertenecientes a la realidad. En ocasiones se llega a la abstracción por un proceso de síntesis o simplificación de la realidad.



Logotipo representando a Madrid como sede de las olimpiadas de 2016.

- **Imágenes simbólicas:** son aquellas que tomamos como signo figurativo de otra, bien por razón de una analogía que percibimos entre ellas o por una convención establecida. Representan una idea o un concepto, es decir, una noción abstracta. (La paloma blanca, símbolo de la paz; la cruz, símbolo del cristianismo; los anillos olímpicos, símbolo de la unión de todos los pueblos en el ideal olímpico.)



Representación típica del Tío Sam.

- **Visuales:** Son todas aquellas que percibimos a través del sentido de la vista, quien aporta gran cantidad de información al cerebro. Gracias a la visión podemos «ver a desconocidos y obtener mucha información de su apariencia mucho antes de que podamos hablar con ellos. En el pasado puede haber habido escasez de imágenes en comparación con las palabras, pero actualmente vivimos en un entorno saturado de medios de comunicación y, por lo tanto, los ojos experimentan una superabundancia de imágenes» (Walker y Chaplin, 2002: 41).



Detalle de la obra de Suso33.

- **Imágenes mentales:** son las que pertenecen al intelecto, no están expresadas en ningún soporte y podemos crearlas por medio de nuestra fantasía. Walker y Chaplin consideran que estas imágenes «pueden producirse con los ojos cerrados: la memoria nos permite recordar a personas y lugares familiares, mientras que la imaginación nos permite crear seres, lugares, acontecimientos de ficción. Los sueños y las alucinaciones también nos indican que las imágenes mentales pueden existir sin control consciente cuando estamos dormidos o enfermos, perturbados o drogados» (Walker y Chaplin, 2002: 38).

Las artes plásticas parten ordinariamente de imágenes mentales que posee el artista y pasan a ser visuales cuando éste las realiza materialmente.

## I.2.4 Clasificación

Los productos visuales según sus características físicas pueden ser:

- **Imágenes estáticas.** Son aquellas que no sufren alteración alguna, en ocasiones pueden sugerir una idea de movimiento, como es el caso del cómic, de las secuencias fotográficas, del *op-art*, pero lo normal es que permanezcan en un mismo estado, como por ejemplo la pintura, la arquitectura, la fotografía.
- **Imágenes en movimiento.** Son las que sí sufren alteración; los ejemplos más destacados serían los dibujos animados, el vídeo, el cine, el arte cinético y la televisión.
- **Imágenes bidimensionales estáticas y en movimiento.** Son aquellas que sólo poseen dos dimensiones, alto y ancho, y son producidas por medio del dibujo, la pintura, la fotografía, el cine y el vídeo. Este tipo de imágenes son las más abundantes a nuestro alrededor, también las podemos denominar imágenes fijas.
- **Imágenes tridimensionales fijas o en movimiento.** Aquellas en las cuales el volumen se puede tocar, es decir, poseen tres dimensiones: altura, anchura y profundidad; ejemplos claros serían las maquetas, la arquitectura, la escultura.
- **Recontextualización.** Un objeto de la realidad o persona pasa a convertirse en una representación, un ejemplo claro de ello serían los *ready made* (objetos elevados a la categoría artística por su simple elección: por el simple hecho de aparecer fuera del marco de su utilización les hacía adquirir un aspecto inquietante y revelador), en los que el autor transforma el uso del objeto para convertirlo en un signo, cambiando su ubicación y sus funciones naturales. Otro ejemplo de sistema de representación que más se parece a la realidad puede ser el teatro, donde los actores participan a tiempo real en las representaciones interpretándolas, pero éstas no son la realidad.

Los productos visuales que nos rodean se pueden clasificar según su función en:



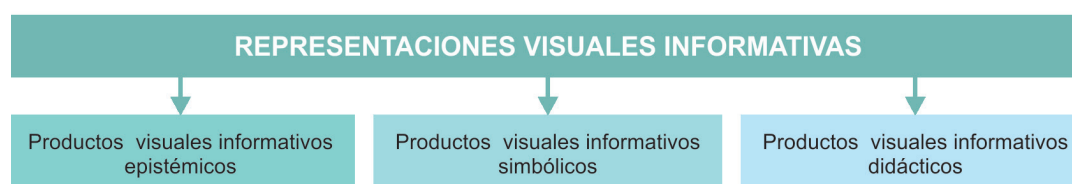
### Representaciones visuales informativas

Tienen como objetivo el traspaso de información entre el emisor y el receptor, pero utilizando una imagen, quien ejerce sobre nosotros una influencia que con frecuencia asumimos sin que sea analizada por la razón. Es muy difícil convencer a alguien de que lo que está viendo no es necesariamente lo que está viendo, la imagen de la realidad existe, pero junto con esto se nos cuela la versión del que nos lo está contando a partir de una selección de imágenes y de un montaje con el que se puede hacer ver al espectador una cosa o su contraria sin apenas esfuerzo, para ello despertarán en nosotros emociones fuertes ante los que la razón tiende a inhibirse. Esa imagen que nos editan no es la realidad, es un discurso construido fruto de criterios identificables y evaluables,



la construcción del mensaje consiste en la selección y jerarquización de noticias, ideas y planos. ¿Por qué se seleccionan unas noticias y no otras? En ocasiones llegamos a pensar que existe una manipulación intencionada y permanente, pero todo esto no implica intencionalidad perversa, la intencionalidad siempre existe aunque esta sea la de hacer llegar al espectador la versión más honesta posible que un editor o un periodista tiene sobre la realidad, esos mensajes son simplificaciones de la realidad, los cuales son emitidos, siendo el espectador el que interpreta individualmente a partir de su propia experiencia. No todo el mundo leerá un mensaje, una imagen o una noticia de la misma manera, nuestra experiencia vital o las condiciones en las que nos presentamos influirán decisivamente en la interpretación que hagamos de los hechos a los que se refiere la noticia, como al análisis que hagamos de la construcción que se nos ha presentado.

Acaso (2006a) establece que las representaciones visuales informativas se pueden subdividir a su vez en tres subgrupos:



### Productos visuales informativos epistémicos

Su función es representar la realidad de la forma más verosímil posible, la herramienta que utiliza el lenguaje visual es la de la semejanza, desapareciendo todo tipo de juegos retóricos, son ejemplos de este tipo las radiografías, nuestra imagen reflejada en un espejo, las fotos del DNI.



Margaret Bowland, *Bride*, s/f.



Radiografía de mano.



Dentro de los medios de comunicación, la televisión y la prensa tienen como función mostrar lo que está pasando de una manera lo más neutral posible, es decir, reflejar la realidad tal cual es, pero esto no sucede así, la mayoría de las imágenes que utilizan tienen fines políticos, una cosa es lo que nos quieren contar y otra lo que nos cuentan. Según Acaso su principal función es «crear opinión política» (Acaso, 2006a: 114).



Manipulación de la imagen siendo la misma noticia.

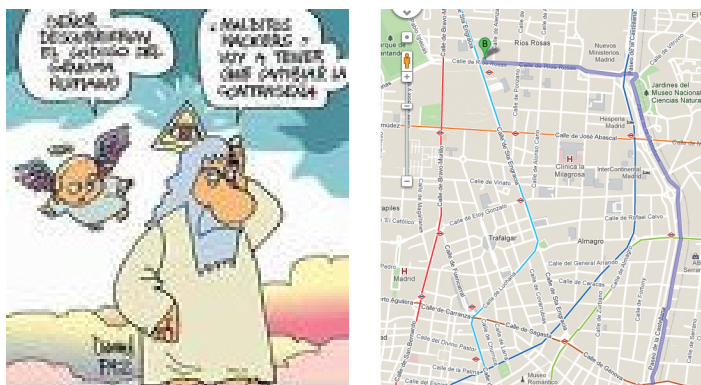
### Productos visuales informativos simbólicos

Su función es transmitir información de carácter abstracto, por ello no se puede recurrir a la realidad para configurar dichas imágenes, porque son conceptos que no son representables, por ejemplo, el amor, el odio... por el contrario, existen otros, como las señales de tráfico, las banderas, el dinero, los planos... que no intentan parecerse a la realidad y sí son representables.

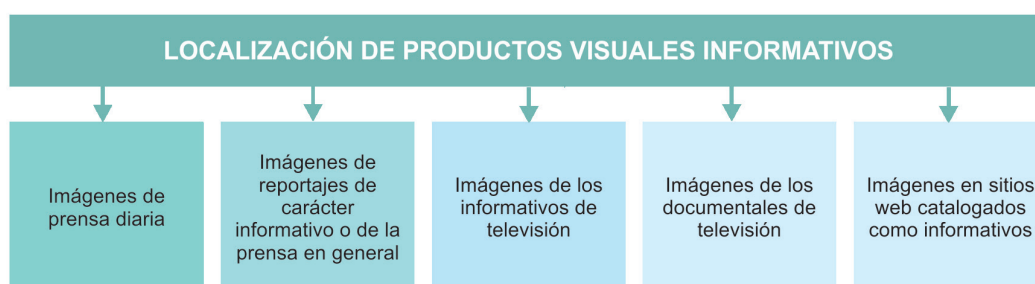


## Productos visuales informativos didácticos

Su función es la de transmitir información para que el receptor aprenda conceptos, los cuales no son exclusivos de los profesores o de los libros de texto, puesto que todas las imágenes nos enseñan algo, su objetivo es que interioricemos esos mensajes que en ocasiones están encubiertos.



Los productos visuales informativos se pueden localizar en:





Informativos de televisión



Sitios web de Internet



## Representaciones visuales comerciales

Tienen como objetivo producir la compra de un producto o de un servicio. Se pueden clasificar a su vez en dos apartados:



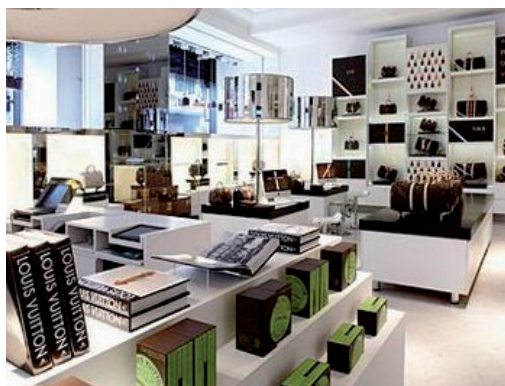
## Productos comerciales dirigidos a la venta de bienes de consumo

Este tipo de productos se pueden localizar en las imágenes que configuran la publicidad exterior: anuncios en prensa, televisión, internet y mobiliario urbano (publicidad en vallas, marquesinas, cabinas de teléfono; las ciudades son un soporte publicitario).

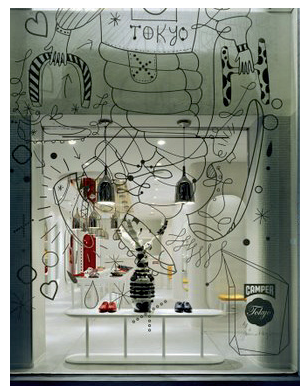


Publicidad exterior (balón de la FIFA, izquierda; anuncio de dentífrico, derecha).

Imágenes que configuran la publicidad en el punto de venta: *packaging*, visual *merchandising* de interior y de exterior (la decoración de un hipermercado, la de un restaurante, de una tienda de ropa, tanto por dentro como por fuera). Uno de los principales recursos a los que se recurre para atraer a los consumidores es la composición de escaparates, una estudiada iluminación, buenas combinaciones de colores y la mejor distribución de productos. Muchas empresas buscan transmitir con su escaparatismo la exquizez con la que se va a encontrar el cliente en su interior, otros reproducen el ambiente juvenil del público al que se dirigen. Es en el interior de la tienda donde el consumidor confirma o rectifica la imagen de marca que previamente tendrá. Los principales elementos que hacen posible esta influencia son: la distribución de los espacios, la publicidad en el punto de venta, la música y, sobre todo, la atención dispensada por los empleados.



Merchandising.



Escaparismo



Productos comerciales dirigidos al «entretenimiento» de la población (que tienen como fin primordial ganar dinero)

Éstos los podemos localizar en:

- Imágenes en prensa diaria dirigidas al entretenimiento (los periódicos tienen una sección de sociedad donde suelen reproducir fotos de cantantes, actores, etc.).
- Imágenes y programas de la prensa del corazón y deportiva.
- Imágenes de las revistas (con una temática determinada, cómics).
- Imágenes en internet.
- Películas para el cine que luego evolucionan hasta el video casero o DVD.
- Videos comerciales, series, concursos, reality show... que se emiten a través de la televisión.
- La decoración de los parques temáticos.
- Los juguetes.
- Los videojuegos.



Imágenes de prensa diaria



Revista de cómic.



Imágenes de juguetes

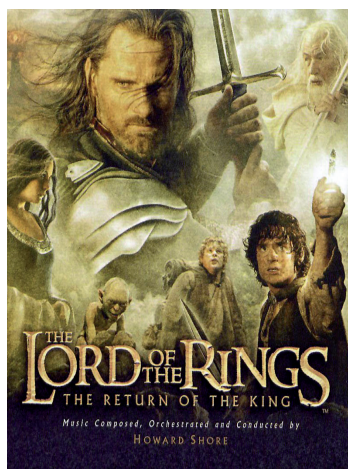


Parque temático.



Reality Show.





Cartel de película



Carátula de videojuego



Imágenes en internet.

Siguiendo las pautas que recomienda Acaso (2006a) para la elaboración de los mensajes de las imágenes comerciales e informativas podemos clasificarlas como:

- **Análisis del *breafing***

Consiste en recopilar los datos de la población a la que se dirige el producto que se quiere vender para diseñar el producto visual. Este proceso, que está explícito en la creación de imágenes comerciales (publicidad y entretenimiento), está implícito en las imágenes informativas que acaban convirtiéndose en comerciales, como las fotografías de prensa o los videos comunicados que llenan los informativos. Por ejemplo, la compañía Nike y su línea de productos «Nike woman». En la creación de la imagen comercial de la compañía (logo) no se ha tenido en cuenta a los consumidores, mientras que en la promoción de la línea *Nike woman* se han realizado previamente estudios de mercado sobre ellos. Los datos que facilitan las multinacionales a las agencias son: sexo, edad, nivel adquisitivo, nivel cultural, entorno (urbano, rural). Los consumidores son una buena fuente de ideas, con estos datos se sabe qué hace falta y a quién, y si no hace falta nada crean la necesidad para que esto ocurra.

- **El diseño creativo**

La función del diseñador creativo consiste en encontrar una idea sobre la que construir el mensaje; esta idea debe ser original, espectacular, inquietante y creativa, para que el mensaje quede grabado en la mente del consumidor. Este mensaje y toda la estrategia creativa debe adaptarse al plan de *marketing* de la empresa.

- **Dirección de arte**

En este apartado se deberá decidir el tamaño, la forma, los colores, el sistema de iluminación, la composición y la retórica que darán forma al mensaje.

- **Ejecución del producto visual**

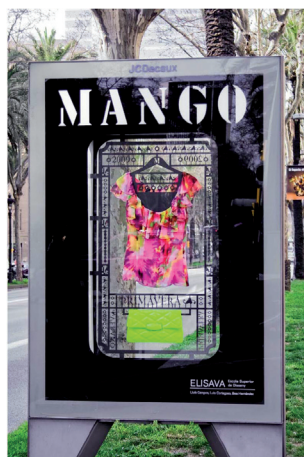
El proceso de ejecución de un producto visual dependerá de su desarrollo, que puede ser bidimensional o tridimensional. En los desarrollos bidimensionales se pueden adquirir imágenes mediante una cámara de fotos (analógica o digital), video (en un escaner se puede manipular la realidad utilizando programas de retoque fotográfico –como Photoshop–), en bancos de imágenes,

o se pueden crear usando *hardware* de última generación. Si las imágenes representan movimiento se utilizan programas de *software* aplicado a la edición de video. En los desarrollos tridimensionales se recurre a carpinteros, escultores, expertos plásticos, etc.

- **¿En donde lo realizan?**

Todos los productos visuales necesitan un soporte para llegar a nosotros. Pueden tener un formato de dos dimensiones o de tres, y a su vez permanecer estáticos o en movimiento. Los principales soportes son:

a. Bidimensionales estáticos: el papel (periódicos, revistas), el mobiliario urbano, los ordenadores, el CD-ROM.



Mobiliario urbano.



Revista.

b. Bidimensionales en movimiento: el video VSH, el DVD, la televisión, internet.



Vídeo.



Televisión.

c. Tridimensionales estáticos: cartón (*packaging* = técnica del diseño de envases), madera, metal, plástico, todos los materiales para arquitectura, todos los materiales para mobiliario, todos los sistemas para distribución de la mercancía (*merchandising* = gestión de la mercancía).



Packaging.



Amazing and chic visual merchandising at the flagship Tommy Hilfiger.

d. Tridimensionales en movimiento:



Lyman Whitaker, *The Twister Star Huge*, s/f., arte cinético.



Marcel Duchamp. Taburete y rueda de bicicleta. 1913

e. Recontextualizaciones (personas que sirven como soporte): cuerpo humano (Cradle of filth –grupo de estética gótica–, el cantante Michael Jackson).



Michael Jackson.



Grupo de estética gótica

- ¿Cómo lo hacen y cómo nos llega?

Hacen todo lo posible para que nos sea lo más familiar posible, utilizando como canal las representaciones visuales y sus distintos formatos (en un mismo canal de televisión podemos ver los tres productos visuales: informativos, comerciales y de entretenimiento).

Los productos **informativos** utilizan:

1. La prensa informativa de carácter serio

2. La televisión

3. El cine y el video (los documentales).



(Nacional Geographic).



(los telediaros).



Cartel de la película *Blade Runner*, de Ridley Scott.



4. Internet (los sites de prensa).

5. Los centros comerciales (señalética).



Página facilitada por el buscador Google.



Señalética del centro comercial Bahía Sur (Cádiz).

Los productos comerciales y de entretenimiento utilizan:

1. La prensa del corazón, la deportiva, las revistas femeninas, las pornográficas, el cómic, los coleccionables.



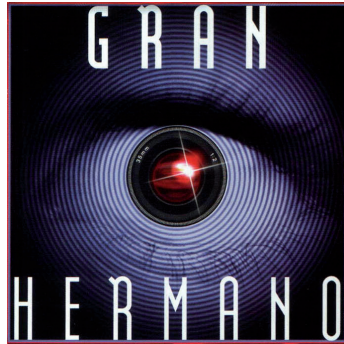
Prensa deportiva



Revista femenina.



2. La televisión utiliza imágenes de los formatos televisivos dedicados al entretenimiento como las series, los concursos, los *reality show*, etc.



Reality «Gran Hermano».



Series de televisión.

3. El cine: películas como las comedias, las tragedias, las aventuras, en DVD cuando se consumen en el hogar.

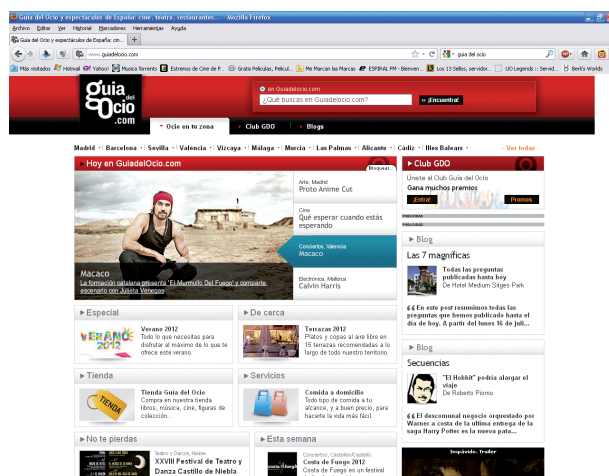


Películas (Sam Wood, *Una noche en la ópera*, 1935).



Películas (Michael Curtiz, *Casablanca*, 1942).

#### 4. Internet: los sites de ocio.



Sites like de ocio.

#### 5. Los centros comerciales:

- El *merchandising* de exterior: la fachada del edificio, la puerta, el escaparate de la tienda... (el consumidor no se encuentra en posición de compra).



Merchandising exterior de la firma Cartier.

– El *merchandising* de interior: mobiliario interior, *displays* informáticos, expo-sitores, islas, vitrinas (el consumidor se encuentra en posición de compra).



*Merchandising interior de la firma Jo Malone.*

Durante la segunda mitad del siglo xx, gracias a los avances de la tecnología y en particular al nacimiento de la televisión, se produce un importante cambio en los medios de comunicación social.

La televisión se convierte en el principal generador de la cultura y de las formas de comportamiento de las sociedades. Se produce una desigualdad en la comunicación entre el emisor (la televisión) y el receptor (el espectador), se provoca una confusión entre la propia realidad y su representación a través de la imagen y los intereses del emisor. Como dice Kerry Freedman, la televisión se ha convertido en «el currículum nacional» (2006: 183), el nivel de captación de atención en la mayoría de los niños es total, muchos permanecen completamente absortos ante este medio de comunicación de masas. Esta autora propone que para que la EACV tenga efecto se tienen que incorporar procesos de análisis críticos: «Este estudio indica que los alumnos no ven las imágenes de manera crítica a menos que se les enseñe específicamente a hacerlo. Como consecuencia, su apropiación de las imágenes puede tener como resultado un conocimiento (como los estereotipos de género) que es incoherente con los objetivos democráticos de la escolarización» (Freedman, 2006: 137).

La utilización del modelo EACV para la práctica educativa puede suponer:

- El docente debe conocer la cultura visual de aquellos con los que va a tener lugar la acción educativa.
- La renovación continua del material con el que se trabaje en el lugar de la acción educativa.
- Incorporación de las nuevas tecnologías.
- Contacto con la realidad exterior a los contextos educativos.

Todo esto supone un cambio importantísimo, el docente cambia los contenidos dirigidos hacia su propio interés por los contenidos dirigidos a los intereses de los alumnos, de esta manera se fomenta la interacción entre todos los componentes de la acción educativa y no sólo entre el profesor y el alumno, sino también entre los estudiantes entre sí.

## Representaciones visuales artísticas

Tienen como principal objetivo crear un tipo específico de conocimiento, es decir, que el autor cree un conocimiento crítico que genere conocimiento propio en el espectador, y que tenga la necesidad de hacerlo mediante un código nuevo, el cual ha de poseer alguna referencia a través de la cual se conecten el origen de la representación del emisor con el origen de la interpretación del receptor. La clave está en la referencia metafórica que consigue que el espectador encuentre alguna referencia, aunque a este le suponga la creación de metáforas creativas únicas.



Gina Pane, *Sentimental Action* (performance), 1973 (Body-Art).



Marilyn Manson (*Rock-Star*).



Martin Creed. *Instalación «Half the air in a given space»*. 2000



Christo y Jeane-Claude, *Surrounded Islands*, 1983 (Land-Art).



Bill Viola, *The Under-Water and Water Bubbles Imagery Brings*, 2009 (Videoarte).





Las representaciones artísticas se diferencian de las demás porque éstas crean un código nuevo cada vez que se produce un objeto, transmitiendo a su vez conocimiento mediante una articulación del mensaje original; para que el espectador desarrolle su propio significado es imprescindible que conozca ese lenguaje. El concepto de arte moderno está cambiando de forma radical gracias al arte actual, el medio es el soporte del mensaje, el constructor de los mensajes es el creador y el receptor es el que reconstruye el mensaje a su modo y según su mundo, esto trae como consecuencia que el arte actual sea abierto, que cree conocimiento en el receptor: ahora la obra se explica a sí misma. Las artes visuales actuales tienen que competir con la imagen comercial y con la informativa. Todo esto tiene como consecuencia el cambio de los elementos de las artes visuales, Estrella de Diego considera que son tres: los temas, los soportes y los protagonistas del mundo de las mismas. Los artistas de las últimas manifestaciones del arte contemporáneo están utilizando nuevos temas en sus obras relacionados con el cambio que se está produciendo en nuestra sociedad, recurriendo a temas como la comida, la inmigración, la prensa del corazón, incluso representaciones de su propia intimidad (De Diego, 2004).



Ron Mueck, Mother and Child, 2001 (Hiperrealismo).



Hermann Nitsch, Acción n.º 100, 1998 (Accionismo).

Cambian los soportes, el Body Art utiliza el cuerpo, el Net Art temas interactivos que profundizan en las posibilidades de internet, etc., con lo que la obra sufre una desmaterialización. Según comenta De Diego: «Ahora no podemos hablar de la obra de arte, sino del hecho artístico, un hecho artístico que variará dependiendo del lugar donde se enmarque la representación visual, del momento en el que se vea y del espectador que la vea» (De Diego, 2004).

El concepto de artista también se modifica, desapareciendo la idea de artista igual a genio, bohemio... ahora, como bien dice Acaso: «El artista actual entiende su trabajo como un proceso con inicio y final, que necesita organización y perseverancia para llegar a su fin» (2006a: 144). Los productos visuales pueden cambiar de función dependiendo del contexto del observador, la mayoría de ellos cumplen alguna o varias funciones a la vez teniendo en cuenta que las funciones básicas son: la que otorga el emisor en el momento de crear la imagen y la que le otorga el receptor en el momento de leerla. Para que un producto visual salga al mercado deben existir anunciantes, compañías de música, agencias de información, es decir, multinacionales o grupos internacionales



de poder que encarguen las imágenes. Por otro lado, deben existir grupos de profesionales que creen las imágenes. Este colectivo se puede agrupar de la siguiente manera:

- Los profesionales que crean los productos visuales informativos: como los fotógrafos que trabajan en agencias de prensa y venden la información gráfica que aparecen en los periódicos y en los informativos de televisión.
- Los profesionales que crean productos visuales comerciales: los publicistas, tanto de exteriores (prensa, *spots* de televisión, mobiliario urbano) como del lugar del punto de venta (escaparatistas, diseñadores de interiores, visual merchandisers); fotógrafos de moda; diseñadores gráficos.
- Los profesionales que crean productos visuales de entretenimiento: directores y productores de cine comercial, de videoclips, de series, concursos, *reality show*, editores de revistas femeninas, pornográficas, creadores de parques temáticos, creadores de videojuegos y todos los productos de la industria del juego por ordenador.

## I.3 Educación Artística para la Cultura Visual (EACV)

### I.3.1 La obra de Kerry Freedman

Vivimos en un mundo repleto de imágenes, y están alojadas en nuestras vidas de tal manera que podemos crear un mundo paralelo al real construido a través del lenguaje visual, estas imágenes influyen cada vez más en nuestra propia realidad, así como en la creación de nuestra propia identidad; autores como Chaplin, Mirzoeff o Walker, lo llaman «cultura visual» y consideran que su misión es la de dotar al mundo de significado para una determinada cultura, ya que forman parte de nuestra vida cotidiana. Freedman apunta que, en este mundo posmoderno en el que vivimos, es necesario enseñar a nuestros alumnos el inmenso poder que tienen las imágenes y todo lo que trae consigo este poder, cree que: «Una responsabilidad esencial de la educación del futuro será enseñar a los alumnos acerca del poder de las imágenes y las libertades y responsabilidades que vienen con este poder. Si queremos que los alumnos comprendan el mundo posmoderno en el que viven, el currículo tendrá que prestar una mayor atención al impacto de las formas visuales de expresión más allá de los límites tradicionales de la enseñanza y el aprendizaje, incluyendo los límites de las culturas, las disciplinas y las formas artísticas» (Freedman, 2006: 47).

Según esta autora, lo más importante de la cultura visual es que se constituye como una de las herramientas que construye el significado de la mente, dando sentido a nuestras vidas. El poder que tienen las imágenes es ilimitado, por ello la cultura visual se convierte en un vehículo de poder que propicia la formación de la identidad y que es construida a través de los intereses de otros. La Educación Artística para la Cultura Visual estudia estas imágenes partiendo del análisis que propone el currículo posmoderno, de forma crítica y viendo cómo nos influyen en el día a día, pero sin llegar a proponer medidas sociales o políticas, como se hace desde la pedagogía crítica. El nuevo panorama de las artes visuales ha producido un cambio en la Educación Artística, lo que ha traído como consecuencia reformas educativas que han desarrollado nuevos currículos

que se adaptan a las nuevas necesidades, creando un espacio donde los alumnos desarrollan sus ideas con ayuda de los profesores que se convierten de esta manera en compañeros críticos. Tal como plantea Freedman: «La Educación Artística debería ayudar a los alumnos a conocer las artes visuales en su complejidad, sus relaciones y sus independencias, sus ideas contradictorias y sus objetos aceptados, y sus conexiones con el pensamiento social y con otras prácticas profesionales» (Freedman, 2006: 46).

Considera que para desarrollar y llevar a cabo los currículos de arte hay que tener en cuenta la identidad del estudiante e incluir las artes visuales en la vida cotidiana, ya que éstas son expresiones de ideas, de creencias y de actitudes de las personas, y como tal están revelando tanto las identidades de los individuos como de los grupos, al mismo tiempo que las forman. La influencia de las artes visuales es cada vez mayor, actualmente los estudiantes experimentan con lo que eran consideradas como artes visuales de carácter local, tradicional y popular: artes populares y Bellas Artes ahora van de la mano, es decir, aprenden a través de las artes visuales un currículo que no está controlado por ningún grupo en concreto. Estos cambios se están produciendo en las escuelas, en las universidades, en los museos y otras instituciones culturales de diversos países. Esta autora cree que el cambio de la educación es debido a la relación que existe entre la identidad del estudiante y la educación artística, y señala estas características como las principales causas: la cultura visual incluye todas las artes populares y el diseño: las Bellas Artes, la publicidad, los videojuegos, el cine, la televisión, el arte tribal, los diseños de viviendas, parques temáticos, imágenes de ordenador, internet y un largo etcétera de formas de producción y comunicación visual (Freedman, 2006). Enseñar cultura visual no es sólo enseñar sobre cultura popular, ni supone en proceso de aceptación acrítica de ésta, sino que es una respuesta a las necesidades contemporáneas, que debemos tratar de comprender en todos sus significados y sus influencias. De esta forma, los alumnos pueden entender cómo se construye el conocimiento a través de experiencias socialmente interactivas, centradas en generar significados y no sólo productos.

«Enseñar Cultura Visual incluye muchas culturas visuales. Fundamentalmente tiene que ver con la inclusión de las personas y de las imágenes, y los artefactos que conciben y crean. La inclusión de la cultura visual del pasado es parte de esta consideración de diversas culturas y subculturas» (Freedman, 2006: 41).

Siempre se ha considerado la Educación Artística importante por motivos sociales. La mayoría de los artistas utilizan sus obras para comentar o demandar cuestiones sociales. Es durante la adolescencia cuando los estudiantes toman conciencia de la relación que existe entre las cuestiones sociales y la cultura visual, aceptando o rechazando las normas, los hábitos sociales, las similitudes y diferencias que hay entre diferentes culturas. El aprendizaje tiene lugar en base a las conexiones cognitivas, incluyendo las relacionadas con la emoción. La importancia de la relación entre las personas y los objetos para aprender está siendo cada vez más evidente como resultado de la investigación cognitiva. En la actualidad, cada vez es más común ver a artistas que trabajan no sólo de forma individual sino en grupos, aprendiendo de las experiencias técnicas de otros; con los estudiantes sucede algo parecido, analizan y hacen videojuegos, artes temporales... para estudiar las maneras en las que los significados grupales están encarnados por la forma. Freedman cree necesario encontrar un espacio donde se pueda hablar y comentar sobre cultura visual con los estudiantes, considera que el trabajo de los alumnos, tanto individual como en pequeños grupos, puede ser enriquecedor al facilitarles la comprensión de las diferentes representaciones e interpretaciones. El arte es un producto cultural, su estudio, así como el del contexto donde fue

creado, observado, valorado, nos permite acercarnos a la cultura que lo considera como tal. El contexto forma parte del arte al igual que la forma, la función o el significado simbólico. La forma es capital para las artes visuales, su inmediatez o la seducción es lo que hace al arte tan poderoso. Freedman considera que a través de la educación artística es posible introducir a los alumnos en la cultura visual del mundo, sirviéndoles ésta para aumentar su conocimiento y su imaginación y, lo más importante, para construir su propia identidad. Asegura que: «Si aceptamos la idea de que la educación artística de hecho forma parte de la construcción de la identidad, que se centra, al fin y al cabo, en formas culturales y personales de interpretación y representación que influyen en cómo los estudiantes se ven a sí mismos y al mundo, la responsabilidad de los educadores del arte se hace enorme» (2006: 152). La educación debe ser intelectualmente desafiante, porque de los conflictos que genere hará que surjan significados; un ejemplo podría ser el dar a conocer el trabajo de grupos marginales (por ejemplo, grafiteros), de esta manera conseguimos que los alumnos acepten esta forma de trabajo; también podemos enseñarles acerca de las relaciones entre formas de arte tradicional y contemporáneo, etc.

Acaso realiza una definición más concreta del término cultura visual y lo define como: «El conjunto de objetos, experiencias y representaciones, a partir de los que creamos significado a través del lenguaje visual, que forma parte de nuestra vida cotidiana. Son todas aquellas cosas que pueblan nuestra experiencia del día a día, que están construidas a través del lenguaje visual y que nunca antes nadie se ocupó de estudiar: las cerámicas, las fotografías, los cromos...» (Acaso, 2009: 161).

Esta autora incluye dentro de este término las representaciones visuales comerciales y las dedicadas al entretenimiento, las recreativas o de ocio, a las que considera como muy próximas a nosotros; por otro lado se encuentran las representaciones de carácter artístico, pero, como bien dice, están en contacto con un grupo muy reducido de nuestra sociedad. Como cultura visual es todo lo que nos rodea y el lenguaje visual está sufriendo un hiperdesarrollo, esto trae como consecuencia el aumento de estudios, trabajos de investigación, ponencias o congresos sobre este tema.

Los primeros textos o manuales que aparecen son de 1999, los libros de Mirzoeff y de Walker y Chaplin son traducidos al castellano en 2003. Estos autores se preguntan a qué área pertenece la cultura visual, ¿al Arte, tal vez a la Educación Artística o, por el contrario, a la Comunicación Audiovisual?, todas estas áreas las reclaman para sí. Mirzoeff define la cultura visual como «un discurso de Occidente sobre Oriente. La cultura visual es una táctica para estudiar la genealogía, la definición y las funciones de la vida cotidiana posmoderna desde la perspectiva del consumidor. La cultura visual no depende de las imágenes en sí mismas, sino de la tendencia contemporánea a plasmar la vida en imágenes, a visualizar la existencia» (Mirzoeff, 2003). Por otro lado, Walker y Chaplin enfocan el tema desde el punto de vista de la cantidad de productos que componen la cultura visual, según ellos: «Este campo abarca miles de millones de productos culturales generados a través de la historia por las gentes de todo el mundo. Existe una cantidad tan ingente de material –cantidad que sigue aumentando con el paso del tiempo– que es difícil imaginar sus límites» (2002: 56).

Para considerar a un objeto o experiencia perteneciente a la cultura visual, debe poseer cinco características fundamentales, como explica y define Acaso (2006b: 19-22), y que resumimos en la Tabla 5:

CARACTERÍSTICAS PARA QUE UN OBJETO O EXPERIENCIA PUEDA CLASIFICARSE COMO CULTURA VISUAL		
1	Ser cotidiano	machacón, invasivo, fácil de encontrar
2	Ser global	que se vea en todas partes
3	Ser hiperreal	darlo por verdadero cuando es falso
4	Estar hiperestetificado	elegimos aquello que nos rodea por el principio de estetificación
5	Ser paradójico	en continua contradicción

Tabla 5. Características para que un objeto o experiencia sea considerado dentro de la cultura visual.

El empleo de nuevas tecnologías ha cambiado nuestra forma de aprender y de saber. Por ejemplo, la fotografía cambió el modo en que las personas veían la pintura, y a los pintores les hizo prestar más atención a las cualidades individuales de cada pintura. Freedman considera que cambió los criterios de juicio hacia la originalidad, y el concepto de un original hacia algo nuevo y visionario; es a finales del siglo XX cuando aparecen numerosas tecnologías visuales, convirtiéndose en parte importante de la cultura visual. Las imágenes ficticias con apariencia real, conseguidas a través de estos medios, consiguen que cambie nuestro pensamiento sobre todo lo que nos rodea. Los tiempos están cambiando, como dice Duncum: «Estamos en un período de tránsito en el campo de la Educación de las Artes Visuales, que supone pasar como objeto de estudio del arte a la cultura visual» (2001: 101).

Muchos de nuestros alumnos creen que los programas de televisión son reales, al igual que los anuncios o las imágenes que ven en internet. En algunos de estos programas se utilizan formas fotográficas o filmadas para conseguir su atención, empleando muchas veces el dramatismo de esas imágenes para hacerlas más convincentes. Estos adolescentes viven entre el límite de la ficción y la realidad, y a menudo estas imágenes tecnológicas son su referencia dentro y fuera de la cultura visual, considerándolas más creíbles que los textos. La mejor forma que tenemos los docentes para que puedan comprender las posibilidades artísticas que les brindan las tecnologías visuales, así como su uso y su influencia, es enseñarles a analizar esas imágenes y sus modos de producción, pero prestando mayor atención al análisis interpretativo y crítico de las mismas y otras formas visuales de información.

Si se pretende que la educación en arte se considere esencial en cualquier estudio de la cultura, y que la cultura se perciba como algo primordial para la Educación Artística, es necesario enseñar Cultura Visual; esto se comprenderá mejor cuando esté incluida en el currículo y los alumnos sean capaces de aprender relaciones entre conceptos y habilidades.

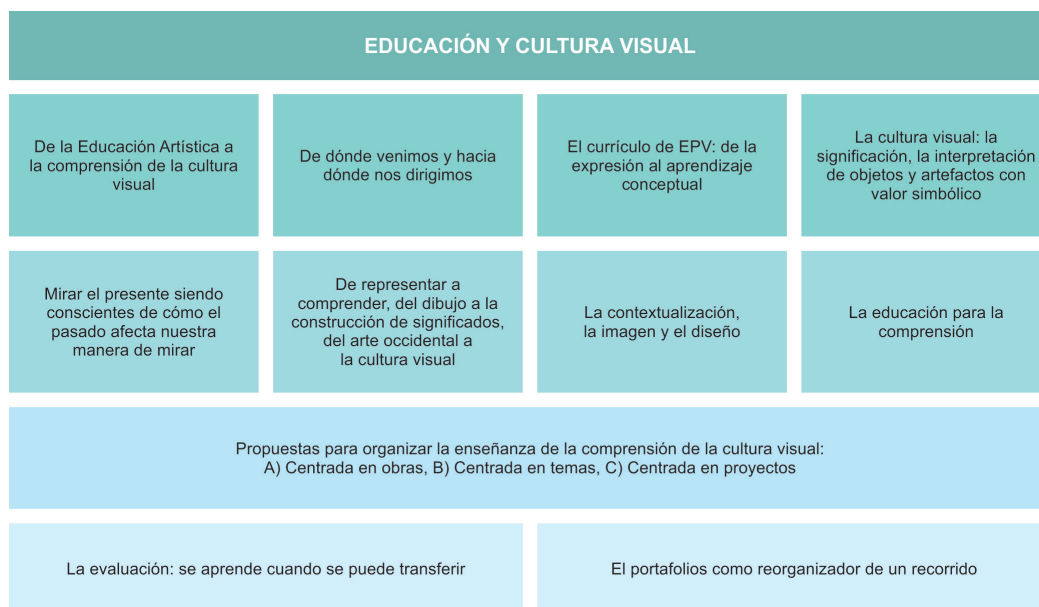
«La producción artística es un camino crucial para la comprensión, en parte porque el proceso y el producto de la creación artística permiten a los alumnos experimentar con conexiones creativas y críticas entre forma, sentimiento y conocimiento. Capacita a los alumnos a través de su expresión de ideas y la construcción de identidad, ya que les hace conscientes de las motivaciones, intenciones y capacidades artísticas de otros. Como resultado, toda discusión educativa de la cultura visual debe incluir alguna consideración sobre la interacción entre la creación del arte por parte de los alumnos y la evaluación de ese arte» (Freedman, 2006: 189).

En la actualidad, no se sabe si la Educación Artística en la escuela va a tener en cuenta la cultura visual, lo que sí podemos observar es que su estudio no se reducirá en el futuro.

### I.3.2 La obra de Fernando Hernández

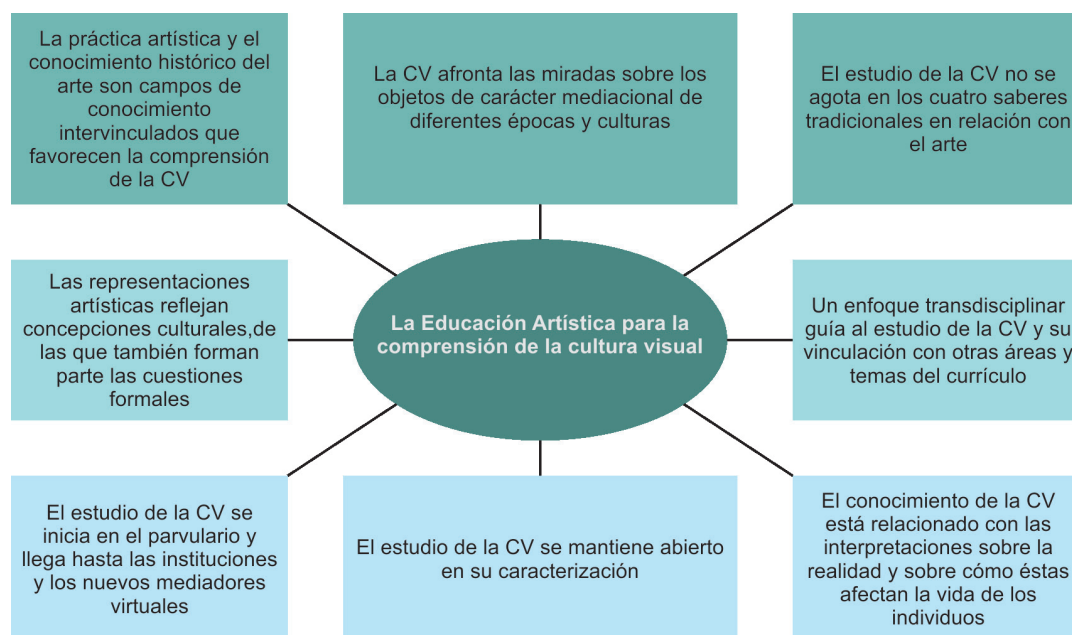
En su libro *Educación y Cultura Visual* (2003), este autor se cuestiona cuál es el papel de la Artes Visuales en la enseñanza, planteándose numerosas preguntas: ¿Cuál es la importancia de las concepciones sociales sobre el conocimiento, el desarrollo, las materias en las prácticas docentes? ¿Hasta qué punto es importante conocer la historia de las materias curriculares para reconocer por qué enseñamos como lo hacemos? ¿Cómo conectar lo que pasa en la escuela con todo lo que sucede más allá de sus muros? ¿Cómo enseñar para conseguir que los alumnos se apasionen por seguir aprendiendo? ¿Por qué la Educación de las Artes Visuales es considerada una asignatura sin importancia? Este autor esboza algunas respuestas pero no da soluciones; sin embargo, nos anima a no conformarnos con una educación que favorezca los intereses clasistas o económicos, sino que nos alienta a luchar por una educación que favorezca a los individuos, nos muestra un mapa del posible recorrido para seguir la lectura de sus propuestas y nos aporta un cuadro (Cuadro 7) donde resume las mismas (Hernández, 2003: 25).





Cuadro 7. Propuestas para una educación en las artes visuales (Hernández, 2003: 25).

Este autor considera que en «la educación escolar es necesario llevar a cabo un cruce de miradas, las del pasado y las del presente, las que se reflejan y proyectan en las imágenes objeto y tema de investigación de la época o la sociedad para tratar de organizar las diferentes miradas desde conceptos clave» (Efland, 1990; Hernández, 2003). La encargada de llevar a cabo esta tarea tan ardua será la Educación Artística, que hará de puente de unión entre el Arte y la Educación. Para realizar estos nexos, Hernández sugiere las recomendaciones que realiza Michael Parsons, como son la finalidad de hacer arte en la escuela, la relación entre los enfoques formalistas y la importancia del contexto cultural, y la problemática de la relación de la Educación Artística con el resto del currículo. Todas estas cuestiones nos llevan a plantearnos numerosas preguntas, que este autor considera fundamentales, para situar la perspectiva de la educación para la comprensión de la cultura visual. En el siguiente esquema (Cuadro 8) aparecen muchos de los debates sobre el contenido del Arte (Bann y Allen, 1991; Ross, 1994; Staniszewski, 1995), las nuevas aproximaciones a la Historia del Arte (Marías, 1996), los cambios de consideración de la imagen y la representación visual (Chaplin, 1994; Drukerey, 1966; Gubern, 1996), los debates sobre los problemas y los retos que en la actualidad ha de afrontar la educación escolar (Giroux, 1996; Hargreaves, Earl y Ryan, 1998; Bruner, 1996) y los nuevos lugares para la Educación Artística en la sociedad posmoderna (Efland, Freedman y Sthur, 1996; Clark, 1966; Collins y Sandell, 1966) y que se resumen en el Cuadro 8.



Cuadro 8. Un currículo de Educación Artística para la comprensión de la cultura visual (Hernández, 2003: 136).

Lo primero que debemos tener en cuenta es que la cultura visual toma referentes del Arte, de la Arquitectura, de la Psicología cultural, no se organiza a partir de nombres de artefactos, hechos y sujetos, sino en relación con sus significados culturales (Hernández, 2003), cambios que se han realizado en los últimos quince años, y está vinculada con la noción de «mediación de representaciones, valores e identidades». Como señalan Walker y Chaplin: «La cultura visual tendría, por tanto, un objeto de estudio caracterizado por los artefactos materiales (edificios, imágenes –fijas y en movimiento–, representaciones en los medios de masas, *performances*...) producidos por el trabajo o la acción y la imaginación de los seres humanos con finalidades estéticas, simbólicas, rituales o político-ideológicas. O con finalidades prácticas dirigidas al sentido de la mirada, o hacia un significado expandido». Hay que tener en cuenta que se excluyen de la cultura visual los sentidos del gusto, del olfato y el oído, a pesar de que en algunos temas se pueda incluir más de un sentido. La importancia de la cultura visual se debe a numerosos factores, entre ellos podemos destacar los siguientes:

FACTORES DE LA CULTURA VISUAL	
1	Es parte significativa de la experiencia diaria, productores y receptores se benefician de su estudio
2	Ayuda a comprender sus funciones sociales, las relaciones de poder y a tener una visión más crítica de su papel
3	Facilita el conocimiento sobre la organización y el trabajo de las sociedades del pasado
4	El papel de las instituciones es fundamental: son las que controlan las relaciones económicas y facilitan la cultura visual
5	Al ser tan numerosa su producción es fundamental incluir aspectos que estén relacionados con la calidad de esas producciones, teniendo en cuenta las audiencias a las que va dirigida, en particular a adolescentes

Como señala Hernández: «Un primer objetivo de una educación para la comprensión de la cultura visual sería estar en todas las áreas del currículo y explorar las representaciones que los individuos, según sus características sociales, culturales e históricas, construyen de la realidad. Se trata de comprender o qué se representa para comprender las propias representaciones» (Hernández, 2003: 144).

CARACTERÍSTICAS DE LAS REPRESENTACIONES			
1	Ser inquietantes	6	Expresa valores estéticos
2	Estar relacionadas con valores compartidos en diferentes culturas	7	Hace pensar al espectador
3	Reflejar las voces de la comunidad	8	No ser herméticas
4	Estar abiertas a múltiples interpretaciones	9	Mirar hacia el futuro
5	Referirse a la vida de la gente	10	No obsesionarse por la idea de novedad

Cuadro 9. Características de las representaciones., 2003: 136).

Esto implica que somos constructores e intérpretes de nuestras propias experiencias, las cuales hemos ido experimentando fuera de la escuela (la publicidad, los juegos de ordenador, internet...). La cultura visual nos servirá de puente de unión, facilitándonos el aprendizaje y la comprensión para poder descodificar toda esa información; ésta se podría realizar en las escuelas. Es muy importante seleccionar bien las representaciones a las que queremos prestar atención desde el estudio de la cultura visual, este autor sugiere tener en cuenta una serie de características a la hora de realizar la selección de estas representaciones y que se permita incorporar el Arte Contemporáneo, imágenes de la publicidad, representaciones visuales y representaciones de la cultura popular, pero sin olvidar desarrollar estrategias de comprensión. En el Cuadro 9 podemos ver reflejadas dichas características.

La escuela ha de ser el lugar donde estos adolescentes construyan su identidad y donde aprendan e interpreten las diferentes construcciones de la realidad. Actualmente, en las escuelas, el único método de enseñanza que se utiliza es el libro de texto, el ámbito de trabajo es el aula, se evalúa a través de un examen, no se tiene en cuenta los saberes y opiniones de los alumnos, tan sólo la nota final, convirtiendo al alumno en un simple receptor de la información. Este tipo de enseñanza no capta la atención del alumno, sino todo lo contrario, refuerza el aburrimiento y aumenta el fracaso escolar. Si se le diera más importancia a la práctica, y a los conceptos que ya tienen adquiridos los alumnos, las clases se realizarían de manera más amena e interactiva, eliminando el aburrimiento entre el alumnado. El profesor actuaría como investigador, atendiendo a las necesidades e intereses del alumnado, y sería el propio alumno el que construiría sus conocimientos a través de proyectos de trabajos en grupo, dejando salir sus ideales, reflexionando, intercambiando las ideas con sus compañeros y aprendiendo de sus errores; de esta forma se podría ir eliminando la homogeneización de los alumnos, al tratar a todos por igual, sin valorar sus necesidades. Para construir una nueva fundamentación de las artes visuales sería necesario, primeramente, repasar todos los cimientos y aspectos que la envuelven; para ello debemos tener en cuenta las anteriores maneras de mirar, captar, representar y construir los conceptos de las imágenes. A partir de ahí, esta educación estaría fundamentada por la variedad de contenido, la libre expresión a través del diálogo y el discurso crítico, y la fomentación de investigaciones para favorecer el desarrollo del conocimiento. Hernández señala que los alfabetismos múltiples hacen referencia al impacto de las nuevas culturas, tanto visuales como al resto. Los constantes avances nos obligan a adaptarnos a ellos; ya no basta con enseñar a leer, escribir y tener unos conocimientos básicos, sino que debemos avanzar y evolucionar, adaptándonos a los conocimientos e informaciones que tienen un soporte visual. Los alfabetismos múltiples son importantes porque ayudan a los estudiantes a interpretar los nuevos medios y los múltiples discursos que a través de ellos circulan; además de ayudarles a afrontar los nuevos desafíos que compartan las nuevas prácticas y experiencias de visualización. Hernández, en su obra *Espigadores de la cultura visual* (2007), realiza una adaptación de las propuestas que realizan Alvermann, Moon y Hagodd (1999: 23-29) sobre la relevancia que el profesorado da a la cultura visual, y plantea cuatro perspectivas de enseñanza que se reflejan en el Cuadro 10.

PERSPECTIVAS DOCENTES		
1	La perspectiva proselitista	Considera la cultura visual como una influencia negativa para los niños y jóvenes; sus mensajes favorecen la violencia, el consumismo, el materialismo. Considera a los jóvenes seres pasivos e indefensos, sin capacidad de acción y resistencia ante las representaciones y las prácticas de la cultura visual
2	La perspectiva analítica	Es la antítesis de la anterior, los profesores dan importancia a la cultura visual. Saben que los alumnos son consumidores de los elementos de la cultura visual, como las imágenes, por ello hacen de guías, para que aprendan cómo analizar sus elementos
3	La perspectiva de la satisfacción	La cultura visual proporciona placeres a los estudiantes. Los docentes prestan atención a las posiciones de los estudiantes, no tratan de forzarles a analizar lo que les gusta, de esta forma, pueden acabar validando los placeres de los estudiantes pero sin ayudarles a construir o mejorar su crítica de los mismos
4	La perspectiva autorreflexiva	Parte de la revisión de los enfoques anteriores, enfoca los temas de análisis, satisfacción, posicionamiento y audiencia favoreciendo el debate y la adquisición de criterio. Los educadores reconocen la influencia de la cultura visual relacionada con la cultura popular

Cuadro 10. Perspectivas de enseñanza (Hernández, 2007).

El autor destaca cuatro cuestiones cruciales a la hora de poner en práctica el enfoque de comprensión crítica y performativa de la cultura visual:

- Las experiencias que los estudiantes llevan al entorno del aprendizaje en relación con las manifestaciones de la cultura visual no son para pedagogizarlas, sino para ponerlas en relación con problemas de investigación.
  - La satisfacción que la cultura visual tiene en las vidas de los estudiantes debe ser utilizada en la construcción de sus subjetividades.
  - Las múltiples interpretaciones que los estudiantes pueden producir en relación con la cultura visual no significa consagrar que todo vale y que toda cosa que sea dicha o representada es motivo de celebración.
  - Se trata de que aprendan a fundamentar sus interpretaciones, para que den apoyo al análisis crítico de la cultura visual, de manera que les permita relacionarse con las manifestaciones visuales desde posiciones que les posibiliten asumir nuevos retos, desafíos y relaciones.
- Si queremos que esto se lleve a cabo debemos tener en cuenta las siguientes recomendaciones:
- El profesor no tiene que imponer a los alumnos lo que debe ser aprendido y «lo que es», sino que tiene que ser el guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno.
  - Los alumnos tienen que realizar sus propios proyectos mediante la indagación y la investigación.



- La escuela ha de ser «divertida» y no aburrida, para que alumnos y profesores disfruten de las clases y de cada experiencia.
- Fomentar el espíritu crítico.
- Que cada cual interprete el arte y la cultura visual desde su individualidad y subjetividad, aunque siempre teniendo en cuenta un criterio.
- Las imágenes tienen un poder enorme.

Un alumno puede aprender con esta forma de aprendizaje a analizar y a criticar todo, a no dejarse convencer a las primeras de cambio, hay que enseñarle a desarrollar el «ojo curioso» (según expresión de Rogoff), que se pregunte el porqué de todo, que no se conforme con lo que se ve a simple vista, que vaya más lejos, que intente indagar y encontrar respuestas distintas de las que se nos quiere mostrar. Debemos buscar temas que les interesen, porque son los que descubren en su vida diaria, y de los cuales quieren conseguir una respuesta que no sea la que ya se les ha impuesto. Debemos hallar temas desafiantes, para así lograr que saquen de ellos todo lo que no hayan podido sacar antes, bien porque no han querido, o bien porque no les ha parecido oportuno. Hay que inculcarles que sigan buscando y preguntándose, deben saber que las cosas no son así porque sí, son de esa manera porque así se les ha impuesto, no tienen que ser conformistas, tienen que plantear un desafío para cambiar la realidad que hoy tenemos. El papel del docente es ser el espigador que encauce las experiencias de la cultura visual y les dé un enfoque crítico. Debe ser el guía del alumno dentro de la cultura visual, y estar al tanto de las inquietudes y motivaciones de los alumnos para así poder incentivarlos a un mayor aprendizaje.

## I.4 Educación Artística y Cultura Visual en la Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de Madrid

### I.4.1 La Educación Artística y la ESO

Las *artes plásticas* disponen de tres grandes vías para justificar su valor e interés educativo. En primer lugar se puede hablar de los beneficios que las actividades plásticas proporcionan a los individuos que las ejecutan, contribuyendo a su mejor y pleno desarrollo como persona, ampliando sus capacidades de expresión, comunicación, dominio del gesto, del trazo, etc., es decir, contribuyendo a aumentar la autoestima de los individuos (cuestión que no le viene nada mal a nuestro alumnado). En segundo lugar se han de considerar los beneficios que proporcionan a los individuos el ser partícipes de la cultura visual y artística que nos rodea, tratando que comprendan las funciones sociales de la misma, elevando su nivel de cultura y fomentando la crítica razonada hacia los mensajes exteriores, lo que repercute consecuentemente en una democratización de la cultura. Y, en tercer lugar, satisfacen una función social participando del progreso cuantitativo y cualitativo de la comunidad, y aquí no se puede olvidar que el mundo del diseño y de las industrias de la imagen y el sonido constituyen

uno de los sectores decisivos de toda sociedad desarrollada. Nuestros objetivos generales son el desarrollo de la capacidad creadora en el campo de la expresión plástica y visual y el entendimiento del hecho creativo. Para ello es necesario el conocimiento y la comprensión de las distintas etapas que constituyen el proceso creativo; comprender que el dibujo es el lenguaje con el que articulamos dicho proceso y desarrollar el sentido crítico y el hábito de trabajo. El desarrollo de los contenidos de la materia tiene como objetivo final ampliar aquellas capacidades de los alumnos que les permitan una formación profesional de base dentro del campo de la expresión plástica, y en todo su abanico de posibilidades: publicidad, cómic, televisión, cine, fotografía, diseño, dibujo, pintura, escultura y arquitectura. La Educación Plástica y Visual conecta al alumnado con el extenso ámbito de la cultura de la imagen, el arte, los medios de comunicación y las tecnologías audiovisuales.

El currículo actual en España centra el estudio de la Educación Plástica y Visual en la enseñanza de una serie de disciplinas relacionadas con el dibujo artístico, el diseño, el manejo de las herramientas de dibujo técnico, las habilidades y destrezas de los alumnos; sin embargo, se aprecia que el estudio del lenguaje visual es mínimo, a pesar de que vivimos en una sociedad donde todo es visual. Tenemos que trabajar con nuestros alumnos el mundo visual, despertar su sentido crítico, enseñarles a analizar, interpretar y, como dice Hernández, «crear a partir de relacionar los saberes que circulan por los textos, orales, visuales, escritos, corporales y, en especial, los vinculados a las representaciones tecnologizadas en las sociedades contemporáneas» (Hernández, 2007: 22).

Una vez definidas algunas de las razones por las que consideramos necesaria la enseñanza de la Educación Artística, es conveniente definir el contexto en el que se va a desarrollar esta tesis tanto a nivel teórico como práctico. La investigación se centrará dentro del ámbito de la educación formal y, en particular, en la Educación Secundaria Obligatoria, en un centro público de la zona sur de la Comunidad Autónoma de Madrid.

## Educación formal, no formal e informal

En el ámbito de la política educativa se distingue frecuentemente entre aprendizaje (o educación) formal, no formal e informal. La diferencia entre estas categorías, y especialmente entre las dos últimas (no formal e informal), no siempre es nítida y se presta a confusión. A finales de los años sesenta se empezó a hablar en el ámbito internacional de una crisis de las políticas educativas, haciendo referencia a los problemas económicos y políticos que encontraban muchos países para ampliar sus sistemas de enseñanza tradicionales (la educación formal). Existía la impresión de que esos sistemas tradicionales no estaban logrando adaptarse a los rápidos cambios socioeconómicos que se estaban produciendo en muchas regiones del mundo.

A principios de los años setenta diversas organizaciones internacionales de desarrollo empezaron a distinguir entre *formal*, *non-formal* e *informal education*, nueva categorización que venía a añadirse a otras ya existentes en el ámbito educativo. Según las definiciones clásicas, la educación formal es la impartida en escuelas, colegios e instituciones de formación; la no formal se encuentra asociada a grupos y organizaciones comunitarios y de la sociedad civil (siendo la que en aquel momento se consideró que podía realizar una especial contribución a la formación en los países en vías de desarrollo), mientras que la informal cubre todo lo demás (interacción con amigos, familiares y compañeros de trabajo). En la práctica, y debido a la naturaleza misma del fenómeno educativo, las fronteras entre categorías se difuminan fácilmente, sobre todo entre la educación no

formal y la informal. Esta distinción tripartita pasó a asociarse además a un nuevo concepto que surgió también por entonces en el ámbito de la política educativa: el del aprendizaje permanente o a lo largo de toda la vida. El concepto de aprendizaje permanente ha pasado a ocupar hoy día un lugar prominente en el ámbito de la educación, y la UE le está prestando una especial atención. La Comisión Europea subrayó recientemente la complementariedad de los aprendizajes formal, no formal e informal en este contexto, y en su Comunicación «Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente» ofrece las siguientes definiciones, que siguen el modelo clásico:

- **Educación formal:** aprendizaje ofrecido normalmente por un centro de educación o formación con carácter estructurado (según objetivos didácticos, duración o soporte) y que concluye con una certificación. El aprendizaje formal es intencional desde la perspectiva del alumno.

- **Educación no-formal:** aprendizaje que no es ofrecido por un centro de educación o formación y normalmente no conduce a una certificación. No obstante, tiene carácter estructurado (en objetivos didácticos, duración o soporte). El aprendizaje no formal es intencional desde la perspectiva del alumno.

- **Educación informal:** aprendizaje que se obtiene en las actividades de la vida cotidiana relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio. No está estructurado (en objetivos didácticos, duración o soporte) y normalmente no conduce a una certificación. El aprendizaje informal puede ser intencional, pero, en la mayoría de los casos, no lo es (es fortuito o aleatorio).

En el caso español, podemos citar como ejemplo la tradicional distinción, todavía vigente, entre enseñanza reglada y no reglada, que en ciertos aspectos coincidiría con la formal y la no formal. Pero lo que interesa es el hecho de que todos estos conceptos surgen en un contexto concreto y se utilizan hoy día en un marco teórico y con unas connotaciones determinadas. Para utilizar en cada caso la terminología adecuada, hay que tener muy en cuenta, pues, el contexto de que se trata. Otras definiciones de educación formal:

- Según Sarramona, la educación formal es una «actividad educativa que es intencional, que se lleva a cabo de forma sistemática y estructurada y que conduce al logro de titulaciones académicas oficiales. Esta educación obedece a un marco regulador y a un control que procede, en última instancia, de la legislación» (Fontal, 2003:184). El gobierno es el encargado de establecer los objetivos, los contenidos mínimos, que en España están recogidos en el Diseño Curricular Base. La educación está institucionalizada: al superar un cierto nivel se otorga un título oficial, el cual da acceso a estudios superiores de enseñanza.

- La educación formal es el proceso integral correlacionado que abarca desde la Educación Primaria hasta la Educación Secundaria, y conlleva una intención deliberada y sistemática que se concretiza en un currículo oficial y se aplica en calendario y horario definido. Se trataría de un tipo de educación regulado (por los diferentes reglamentos internos dentro del proyecto educativo de cada colegio), intencional (porque tienen como intención principal la de educar y dar conocimientos a los alumnos) y planificado (porque antes de comenzar cada curso, el colegio regula y planifica toda la acción educativa que va a ser transmitida en el mismo). Como características básicas podríamos señalar que este tipo de educación se produce en un espacio y tiempo concretos, y que además con ella se recibe un título, como la recibida en los colegios.

- Es aquel ámbito de la educación que tiene carácter intencional, planificado y regulado. Se trata aquí de toda la oferta educativa conocida como Escolarización Obligatoria, desde los primeros años de Educación Infantil hasta el final de la Educación Secundaria.

Se puede apreciar un resumen de todas estas características en la Tabla 6, donde se establecen las posibles ventajas y desventajas de la educación formal.

VENTAJAS	DESVENTAJAS
Se lleva un calendario de estudios.	No hay recuperación del tiempo perdido.
Se planifican los temas.	No existe una retroalimentación de todos los temas que no se pudieron ver con anterioridad.
Se calendarizan las evaluaciones.	No hay prórroga para las evaluaciones.
Existe fecha límite de estudios.	Requiere de mucha disciplina para poder llevar a cabo las actividades en las fechas calendarizadas.
	Se requiere de mucho tiempo para elaborar las planificaciones.
	Es necesario tener una supervisión de los contenidos que se han impartido.

Tabla 6. Relación de las posibles ventajas y desventajas de la educación formal.

### La Educación plástica y visual (EPV)

El sistema educativo español ha tenido siempre poca consideración con la educación artística. En sus orígenes se ha regido por la Ley de 1970, Ley General de Educación 14/1970 de 4 de agosto. Esta ley estableció la enseñanza obligatoria hasta los 14 años con la EGB (Educación General Básica) estructurada en dos etapas. Tras esta primera fase de ocho cursos, el alumno accedía al BUP (Bachillerato Unificado Polivalente) o a la entonces creada FP (Formación Profesional). Con esta ley se reformó el sistema educativo desde la primaria hasta la universidad, adaptándolo a las necesidades de escolarización. La Educación General Básica consistía en ocho cursos de escolarización obligatoria divididos en tres ciclos:

- Primer ciclo: 1.º y 2.º de EGB.
- Segundo ciclo: 3.º, 4.º y 5.º de EGB.
- Tercer ciclo: 6.º, 7.º y 8.º de EGB.

Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Idiomas extranjeros (generalmente inglés o francés), **Plástica**, Religión o Ética y Educación Física eran las asignaturas del tercer ciclo de EGB, que finalizaba a los 14 años. Una vez finalizada la enseñanza básica existían dos caminos: FP y BUP. El Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), de tres años de duración, eran los estudios secundarios posteriores a la EGB. Posteriormente se realizaba el Curso de

Orientación Universitaria (COU) como último paso antes de comenzar estudios universitarios. En primero de BUP se estudiaba Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia, Inglés, Francés, Música, **Dibujo Técnico**, Religión o Ética y Educación Física. En segundo de BUP las asignaturas eran Literatura, Matemáticas, Física y Química, Geografía, Latín, Inglés, Francés, Religión o Ética, Educación Física y EATP (elección de una asignatura entre las ofertadas por cada centro; algunas de las asignaturas ofertadas eran: electricidad, **diseño**, teatro, informática, segundo idioma extranjero, labores del hogar, fotografía, etc.). En tercero de BUP las asignaturas obligatorias eran Historia, Filosofía, Idioma extranjero, Religión o Ética, Educación Física y **EATP**. Los alumnos debían elegir entre la opción de ciencias (descartando una asignatura de las siguientes cuatro: Física y Química, Biología y Geología, Matemáticas o Literatura) o letras (descartando una de las siguientes asignaturas: Literatura, Latín, Griego o Matemáticas). Ya en el Curso de Orientación Universitaria (COU), el alumno podía elegir entre dos ramas de ciencias (Biosanitaria y Técnica) o dos de letras (Ciencias Sociales y Humanidades).

En 1990 este sistema educativo fue derogado y sustituido progresivamente por el de la LOGSE, Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, donde se implanta la Educación Secundaria Obligatoria, produciéndose los siguientes cambios: los seis primeros cursos de **EGB** corresponden a la Educación Primaria Obligatoria y los dos últimos de la EGB y los dos primeros de **BUP** corresponden a la Educación Secundaria Obligatoria. La principal diferencia es que, con el actual sistema, los alumnos pasan al Instituto de Educación Secundaria el año en que cumplen 12 años, con dos menos que en el anterior sistema. La **Educación Secundaria Obligatoria** o **ESO** es el sistema que rige la enseñanza secundaria en España desde la implantación de la LOGSE por el gobierno a principio de los años noventa. Esta fase del aprendizaje del alumnado es posterior a la enseñanza primaria y tiene como objetivo prepararle para los estudios de secundaria no obligatorios (Bachillerato y Formación Profesional) o para el mundo laboral, abarcando en general de los 12 a los 16 años. En la enseñanza pública se imparte en un Instituto de Educación Secundaria (IES).

## Características de la ESO

- Es una etapa terminal para determinados estudiantes y para otros es propedéutica (permite continuar los estudios).
- Los objetivos son preparar al alumno para el mundo laboral y la vida académica adulta.
- Posee un carácter integral, es decir, es para todos los estudiantes.
- Tiene asignaturas comunes (para todos) y optativas (elegidas por el estudiante y ofrecidas por el centro). Éstas incluyen créditos de refuerzo o variables, y tratan otros temas complementarios.
- Está organizada en dos ciclos de dos años cada uno.
- Las asignaturas se imparten por licenciados (aunque en el primer ciclo puede haber maestros).



## Estructura

	1.º curso	2.º curso	3.º curso	4.º curso
<p>Materias comunes a los cuatro cursos</p> <p><i>Si la hubiere en el territorio, se incluirá la materia correspondiente a la Lengua cooficial y su literatura</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ciencias sociales, geografía e historia</li> <li>– Educación física</li> <li>– Lengua castellana y literatura</li> <li>– Lengua extranjera</li> <li>– Matemáticas (<i>en 2.º curso, dependiendo de la Comunidad Autónoma, puede organizarse en dos opciones</i>)</li> </ul>			
<p>Materias específicas de cada curso</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ciencias de la naturaleza (<i>en 3.º curso, dependiendo de la Comunidad Autónoma, puede desdoblarse en Biología y geología, por un lado, y Física y química por otro</i>)</li> </ul> <p>(La anterior es común a los tres primeros años; la tabla queda pendiente de editar para distribuir las siguientes en sus cursos correspondientes)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Educación para la ciudadanía y los derechos humanos</li> <li>– <b>Educación plástica y visual</b></li> <li>– Música</li> <li>– Tecnología</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>– Educación ético-cívica</li> </ul> <p><i>A elegir tres de entre las siguientes:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Biología y geología</li> <li>– <b>Educación plástica y visual</b></li> <li>– Física y química</li> <li>– Informática</li> <li>– Latín</li> <li>– Música</li> <li>– Segunda lengua extranjera</li> <li>– Tecnología</li> </ul>
<p>Materias optativas</p> <p><i>La oferta de materias optativas debe incluir las aquí indicadas.</i></p>	<p><i>La oferta de materias optativas en los tres primeros cursos debe incluir:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Cultura clásica</li> <li>– Segunda lengua extranjera</li> </ul>			

En el año 2007 entra en vigor para 1.º y 3.º de ESO la LOE, según el Real Decreto 806/2006 de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación. El currículo se implanta según el Real Decreto 23/2007 de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno para la Comunidad de Madrid. Esta Ley, en su introducción, hace referencia a la educación de los alumnos en un mundo dominado por las imágenes:

*«La educación plástica y visual se hace imprescindible en la educación secundaria a partir de la necesidad del alumnado de desarrollar las capacidades de expresión, analítica, crítica, apreciación y creación de imágenes. Este desarrollo se hace más necesario a medida que aumenta su relación con todo el entorno social y cultural que lo rodea, un entorno sobrecargado de información visual, el punto que este hecho ya caracteriza nuestra Época».*

A lo largo de los años esta materia ha experimentado numerosos cambios, no en sus contenidos pero sí en la evolución de las técnicas y de sus medios. El acceso al mundo de las imágenes, su manipulación a través de los medios informáticos, la creación de nuevas formas, los nuevos instrumentos de creación artística, como la fotografía digital, la cámara de video, etc., hacen que objetivos, contenidos y metodología cambien. Hay que trabajar a partir del entorno del alumnado, el mundo de imágenes que les proporciona la naturaleza, la acción humana a través de la publicidad, la pintura, la escultura, el diseño gráfico, industrial... así como las imágenes visuales cada vez más absorbentes, que son transmitidas por los diferentes medios: internet, cine, vídeo, fotografía, televisión. Los alumnos deben asimilar este entorno con una actitud reflexiva y crítica, y tener la capacidad de elaborar propuestas de trabajo, de crear y de experimentar.

El lenguaje plástico visual utiliza para comunicarse dos niveles relacionados entre sí: saber ver para comprender y saber hacer para expresarse. **Saber ver** implica educar la percepción, para ello el adolescente tiene que ser capaz de evaluar la información visual que recibe basándose en la comprensión estética, lo que le permitirá aceptar o rechazar dicha información, emocionarse a través de los sentidos y analizar la realidad de una manera objetiva, razonada y crítica. Este análisis le servirá para crear mecanismos que le faciliten el poder eliminar todo lo que anteriormente asimilaba de manera irreflexiva e inconsciente, también le permitirá desarrollar su sensibilidad estética y disfrutar de lo que le ofrece el entorno visual y plástico; si se consigue esto podremos estimular al alumnado para adquirir conocimientos sencillos o complejos a la vez que se formarán códigos éticos que prepararán al estudiante para utilizar de una manera correcta la comunicación audiovisual. Por otro lado, **saber hacer** para expresarse necesita conocer lo anterior, de tal manera que los alumnos desarrollen una actitud de investigación, producción y creación; tendrán que ser capaces de realizar representaciones objetivas y subjetivas mediante conocimientos procedimentales y conceptuales que les van a permitir expresarse y desarrollar su creatividad. Siempre que sea posible se recomienda incluir la cultura de la Comunidad Autónoma, así como las manifestaciones de arte popular y la artesanía propia.

En Primaria, los alumnos trabajan de forma intuitiva, aprenden a ver, a descubrir el entorno o la expresión personal; en la Educación Secundaria Obligatoria, la Educación Plástica y Visual tratará de desarrollar las capacidades de observación, atención retentiva, memoria visual, y adquirir conocimientos fundamentales de los lenguajes visuales, como el punto, la línea, el plano, la textura, la composición, el color, los trazados geométricos fundamentales y las técnicas instrumentales. El currículo es continuo a lo largo de la etapa, de forma que en cada curso se

revisan los contenidos de los anteriores, lo que implica una escala gradual de complejidad. El primer curso sirve para sensibilizar al alumno con el contenido plástico y acercarlo al significado de los mensajes visuales, deberá conocer los elementos básicos del código visual y adquirir ciertas habilidades con el uso de los medios expresivos del lenguaje plástico. El tercer curso se centrará en el análisis de su entorno natural y cultural y desarrollará un proceso creativo personal. En el cuarto curso, profundizará en los contenidos de los cursos anteriores y valorará el significado estético y cultural de las distintas manifestaciones plásticas del entorno. Hay que tener claro que el objetivo final no es formar artistas o conseguir que alcancen una formación académica especializada, sino conseguir que desarrollen capacidades que les permitan una formación profesional fuerte dentro del campo de la expresión plástica.

En una cultura de la imagen, el lenguaje visual será un medio de comunicación determinante, aprender este lenguaje será fundamental e imprescindible para poder asimilar todo el entorno visual y plástico con una actitud crítica y reflexiva. El acercamiento a la realidad y la capacidad de distanciamiento crítico respecto de ésta facilitarán comprender y crear mensajes de matiz subjetivo y objetivo, para distinguir lo real de lo mediático. El interés y el disfrute de los valores estéticos del patrimonio natural y cultural podrán conseguirse desde el desarrollo ético de aptitudes creativas, ingenio, imaginación, intuición y actitudes de reflexión y autonomía.

Unimos las inseparables vías para abordar los contenidos del Área: saber ver y saber hacer. Según esto, diferenciamos tres ejes fundamentales que constituyen la lógica interna del área y aseguran al alumnado la continuidad en el desarrollo de los contenidos a lo largo de los cuatro cursos, desde lo más sencillo a lo más complejo.

- Sintaxis de los lenguajes visuales y plásticos, elementos que constituyen dichos lenguajes –alfabeto básico–, para llegar a posteriores articulaciones en trabajos creativos y descriptivos, y al análisis estructural de los distintos mensajes plásticos transmitidos por los diferentes medios de expresión y comunicación.
- Análisis y comprensión del entorno visual y plástico, explorando distintos aspectos del entorno cultural para ir aumentando su capacidad de disfrute.
- El uso razonado de las técnicas, procedimientos y lenguajes adecuados a cada objetivo (expresivo o representativo).

La sintaxis de los lenguajes visuales y plásticos hace referencia al conocimiento de los elementos del código visual. Se empieza por estudiar y comprender los elementos que configuran el lenguaje visual y plástico para llegar después a la articulación de éste en distintas composiciones con una finalidad expresiva o descriptiva, y lograr el análisis estructural de los distintos mensajes visuales transmitidos por diferentes medios de expresión y de comunicación. En cuanto a la exploración, análisis y apreciación del entorno visual y plástico, conviene partir de determinados aspectos del entorno natural y cultural del alumnado, la artesanía y la imagen personal serán punto de partida, para que pueda ir mejorando gradualmente la propia percepción de la realidad hasta llegar a un análisis y apreciación, de carácter más general, de los valores emotivos y funcionales de las imágenes y las formas. La utilización del análisis de técnicas y procedimientos expresivos comenzarán con la experimentación manual de materiales, que irá unida a procedimientos de análisis de las distintas técnicas y los diferentes materiales de la expresión plástica y visual. Los contenidos se presentan conjuntamente en conceptos, procedimientos y actitudes, valores y normas. No obstante, por el hecho de ser una materia procedimental, el desarrollo y el aprendizaje de los

conceptos se hará por medio de los procedimientos (instrumentación y técnicas) y de los aspectos actitudinales. Los criterios de evaluación establecen los tipos y el grado de aprendizaje que se espera que el alumnado haya alcanzado respecto a las capacidades que expresan los objetivos generales de esta materia. Estos criterios son, por lo tanto, un instrumento para la evaluación formativa, porque ofrecen al profesorado indicadores de la evolución en los sucesivos niveles de aprendizaje de sus alumnos, con la consiguiente posibilidad de aplicar mecanismos correctores sobre las insuficiencias advertidas. Al mismo tiempo, constituyen una pauta orientadora de evaluación de tipo general, así como una referencia básica en la concreción de las programaciones didácticas. Estos criterios de evaluación buscan ser un referente fundamental de todo el proceso interactivo de enseñanza y aprendizaje. A través de estas herramientas se valorará la utilidad de todos los elementos que inciden en el mencionado proceso. Por todo esto, se indica la conveniencia de prever una primera fase de diagnóstico que tienda a identificar la situación inicial del alumnado en relación con las capacidades que se pretenden desarrollar. A partir de este punto inicial se procede a estudiar e interpretar todos aquellos otros datos e informaciones que permitan entender y valorar la evolución experimentada en los esquemas de conocimiento de este alumnado, de una manera continua y diferenciada.

La Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, incorpora las **competencias básicas** al currículo como uno de sus elementos, y les otorga el «rol» de referente curricular para la evaluación general de diagnóstico. El gobierno español asume, con esta decisión legislativa, las conclusiones de los organismos internacionales (la OCDE y la Comisión Europea) y del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos de la propia OCDE (PISA) sobre la enseñanza y aprendizaje de las competencias básicas como un medio para mejorar la calidad y la equidad del sistema educativo. La incorporación de las competencias básicas al currículo es una primera apuesta por acercar el sistema educativo español a las exigencias internacionales. Los criterios que han permitido seleccionar estas competencias son tres: están al alcance de todos, son comunes a muchos ámbitos de la vida y son útiles para seguir aprendiendo. En el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, se han identificado ocho competencias básicas:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

### ¿Cómo contribuye la materia de EPV a la adquisición de dichas competencias?

- Toda forma de comunicación posee unos procedimientos comunes y, como tal, la Educación plástica y visual permite hacer uso de unos recursos específicos para expresar ideas, sentimientos y emociones a la vez que faculta la integración del lenguaje plástico y visual con otros lenguajes, y con ello enriquecer la **comunicación**.

- Aprender a desenvolverse con comodidad a través del lenguaje simbólico es objetivo de la materia, así como profundizar en el conocimiento de aspectos espaciales de la realidad, mediante

la geometría y la representación objetiva de las formas. Las capacidades descritas anteriormente contribuyen a que el alumnado adquiera **competencia matemática**.

- La Educación plástica y visual contribuye a la adquisición de la competencia en **el conocimiento y la interacción con el mundo físico** mediante la utilización de procedimientos relacionados con el método científico, como la observación, la experimentación y el descubrimiento, y la reflexión y el análisis posterior. Así mismo introduce valores de sostenibilidad y reciclaje en cuanto a la utilización de materiales para la creación de obras propias, análisis de obras ajenas y conservación del patrimonio cultural.

- La importancia que adquieren en el currículo los contenidos relativos al entorno audiovisual y multimedia expresa el papel que se otorga a esta materia en la adquisición de la competencia en **el tratamiento de la información** y, en particular, el relacionado con el mundo de la imagen. Además, el uso de recursos tecnológicos específicos no sólo supone una herramienta potente para la producción de creaciones visuales sino que a su vez colabora en la mejora de la competencia digital.

- Esta materia constituye un buen vehículo para el desarrollo de la competencia **social y ciudadana**. En aquella medida en que la creación artística suponga un trabajo en equipo, se promoverán actitudes de respeto, tolerancia, cooperación y flexibilidad, contribuyendo a la adquisición de habilidades sociales. Por otra parte, el trabajo con herramientas propias del lenguaje visual, que inducen al pensamiento creativo y a la expresión de emociones, vivencias e ideas, proporciona experiencias directamente relacionadas con la diversidad de respuestas ante un mismo estímulo y la aceptación de las diferencias.

- La Educación plástica y visual contribuye, especialmente, a adquirir la competencia **artística y cultural**. En esta etapa se pone el énfasis en ampliar el conocimiento de los diferentes códigos artísticos y en la utilización de las técnicas y los recursos que les son propios. El alumnado aprende a mirar, ver, observar y percibir, y, desde el conocimiento del lenguaje visual, a apreciar los valores estéticos y culturales de las producciones artísticas. Por otra parte, se colabora con esta competencia cuando se experimenta e investiga con diversidad de técnicas plásticas y visuales y se es capaz de expresarse a través de la imagen.

- A la competencia para **aprender a aprender** se contribuye en la medida en que se favorezca la reflexión sobre los procesos y experimentación creativos, ya que implica la toma de conciencia de las propias capacidades y recursos, así como la aceptación de los propios errores como instrumento de mejora.

- La Educación plástica y visual colabora en la **adquisición de autonomía e iniciativa personal**, dado que todo proceso de creación supone convertir una idea en un producto. Participa estrechamente en el desarrollo de estrategias de planificación, de previsión de recursos, de anticipación y evaluación de resultados. En resumen, sitúa al alumnado ante un proceso que le obliga a tomar decisiones de manera autónoma. Todo este proceso, junto con el espíritu creativo, la experimentación, la investigación y la autocrítica, fomenta la iniciativa y autonomía personal dentro de la ética de la plástica y la comunicación.

## Objetivos

La enseñanza de la Educación plástica y visual en esta etapa tendrá como finalidad el desarrollo de las siguientes capacidades:



1. Observar, percibir, comprender e interpretar críticamente la comunicación a través de las imágenes y las formas de su entorno natural y cultural, y ser sensibles a sus cualidades evocadoras, plásticas, estéticas y funcionales.

2. Apreciar los valores culturales y estéticos, identificando, interpretando y valorando sus contenidos; entenderlos como parte de la diversidad cultural, contribuyendo a su respeto, conservación y mejora.

3. Interpretar las relaciones del lenguaje visual y plástico con otros lenguajes y buscar la manera personal y expresiva más adecuada para comunicar los hallazgos obtenidos con el signo, el color y el espacio. Conseguir la interpretación correcta de la comunicación publicitaria para un consumo responsable.

4. Desarrollar la creatividad y expresarla, preferentemente, con la subjetividad de su lenguaje personal, utilizando los códigos, la terminología y los procedimientos del lenguaje visual y plástico, con la finalidad de enriquecer estéticamente sus posibilidades de comunicación.

5. Utilizar el lenguaje plástico para representar emociones y sentimientos, vivencias e ideas, contribuyendo a la comunicación, reflexión crítica y respeto entre las personas.

6. Apreciar las posibilidades expresivas que ofrece la investigación con diversas técnicas plásticas y visuales y las tecnologías de la información y la comunicación, valorando el esfuerzo de superación que comporta el proceso creativo.

7. Representar cuerpos y espacios simples mediante el dominio de la perspectiva, las proporciones y la representación de las cualidades de las superficies y el detalle de manera que sean eficaces para la comunicación.

8. Planificar y reflexionar, de forma individual y cooperativamente, sobre el proceso de realización de un objeto partiendo de unos objetivos prefijados, y revisar y valorar, al final de cada fase, el estado de su consecución.

9. Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo, adoptando actitudes de flexibilidad, responsabilidad, solidaridad, interés y tolerancia, superando inhibiciones y prejuicios y rechazando discriminaciones o características personales o sociales.

10. Contribuir activamente al respeto, la conservación, la divulgación y la mejora del patrimonio europeo, del español y de la comunidad autónoma a la que se pertenece como señas de identidad propias.

11. Conocer y valorar el patrimonio artístico y cultural de la comunidad autónoma propia o en la que se habita, como base de nuestra identidad e idiosincrasia y contribuir activamente a su defensa, conservación y desarrollo, aceptando la convivencia con valores artísticos propios de otras culturas que coexistan con la nuestra, para hacer de la diversidad un valor enriquecedor e integrador.

12. Respetar, apreciar y aprender a interpretar otras maneras de expresión visual y plástica distintas de la propia y de las formas dominantes en el entorno, superando estereotipos y convencionalismos, y elaborar juicios o adquirir criterios personales que permitan al alumnado actuar con iniciativa responsable.

13. Aceptar y participar en el respeto y seguimiento de los valores y las normas que regulan el comportamiento en las diferentes situaciones que surgen en las relaciones humanas y en los procesos comunicativos, reconocerlos como integrantes de una formación global e integrarlos en la expresión de ideas a través de mensajes visuales.

Al ser el currículo continuo a lo largo de la etapa, en cada curso se revisan los contenidos de los anteriores, lo que implica una escala gradual de complejidad, quedando establecidos por bloques de la siguiente manera:

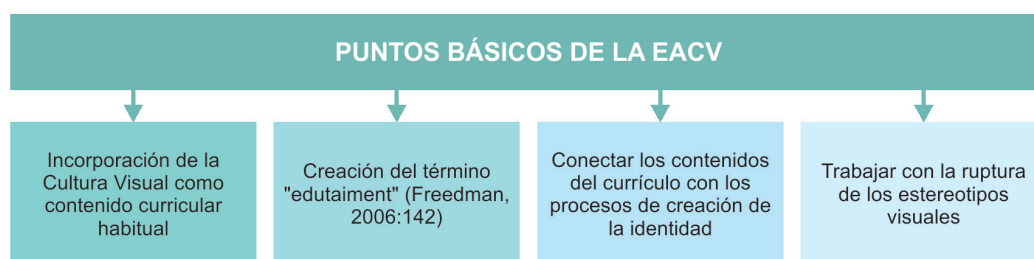
1.º ESO - Contenidos	
Bloque 1	El lenguaje visual.
Bloque 2	Elementos configurativos del lenguaje visual.
Bloque 3	Representación de formas. Formas planas.
Bloque 4	Espacio y volumen.
Bloque 5	Procedimientos y técnicas utilizados en los lenguajes visuales.
3.º ESO - Contenidos	
Bloque 1	El lenguaje visual.
Bloque 2	Elementos configurativos del lenguaje visual.
Bloque 3	Representación de formas. Formas planas.
Bloque 4	La composición.
Bloque 5	Espacio y volumen.
Bloque 6	Procedimientos y técnicas utilizados en los lenguajes visuales.
Bloque 7	Apreciación del proceso de creación de las artes visuales.
4.º ESO - Contenidos	
Bloque 1	El lenguaje visual.
Bloque 2	Elementos configurativos del lenguaje visual.
Bloque 3	Representación de formas. Formas planas.
Bloque 4	La composición.
Bloque 5	Espacio y volumen. Percepción y representación. El volumen.
Bloque 6	Procedimientos y técnicas utilizados en los lenguajes visuales.
Bloque 7	Apreciación del proceso de creación de las artes visuales. Proceso de creación.

A lo largo de la etapa, los criterios de evaluación establecen los tipos y el grado de aprendizaje que se espera que el alumnado haya alcanzado respecto a las capacidades que expresan los objetivos generales de esta materia en cada nivel, siendo los más significativos:

- Analizar los elementos representativos y simbólicos de una imagen.
- Seleccionar el tipo de línea y textura, y adecuarlo a la finalidad expresiva de la representación gráfica.
- Cambiar el significado de una imagen por medio del color.
- Analizar la estructura de formas de la naturaleza, determinando ejes, direcciones y proporciones.
- Buscar distintas variables compositivas en un determinado campo visual, teniendo en cuenta los conceptos de encuadre y equilibrio entre todos los elementos constitutivos.
- Definir gráfica o plásticamente objetos tridimensionales identificando sus elementos esenciales.
- Describir, mediante los distintos sistemas de representación, formas tridimensionales elementales.
- Realizar un proyecto, seleccionando, entre los distintos lenguajes gráficos, plásticos y visuales, el más apropiado a las necesidades de expresión.
- Saber manejar los distintos materiales e instrumentos adecuados a las diversas técnicas gráficas, plásticas y visuales.
- Apreciar y valorar el patrimonio artístico y cultural de la Comunidad Autónoma y de otras culturas distintas de la propia.
- Expresar ideas por medio de mensajes visuales, respetando los valores y las normas de las sociedades democráticas.

## I.4.2 EACV en la ESO

A nivel internacional, la propuesta pedagógica más reciente es la Educación Artística para la comprensión de la Cultura Visual. Tres son los autores más destacados dentro de esta corriente pedagógica: Kerry Freedman, Paul Duncum y Kevin Tavin. Las bases en las que se fundamenta esta propuesta pedagógica implican el seguimiento de una guía, quien aparece reflejada en las conclusiones de la Internacional Visual Culture in Arts Conference que tuvo lugar en 2005 y que se resume en los siguientes puntos, tal y como apunta Acaso (2009).



¿Por qué es necesario incluir la Cultura Visual dentro del currículo de la Educación Artística?, ¿y en la ESO? Porque, como indica Freedman, estamos experimentando formas visuales de representación constantemente, por ejemplo, cuando viajamos en el metro, cuando vemos la televisión, con los videojuegos, al ir de compras, etc., consumimos diariamente una cantidad inmensa de productos visuales sin ser conscientes de ello, y en la mayoría de las ocasiones sin verlos, no somos capaces de distinguir la realidad de la hiperrealidad. La EACV nos facilita esa tarea y nos enseña a ser más críticos.

¿Qué significa «*edutainment*»? Unir educación y entretenimiento. Freedman, la creadora de este término, cree que las imágenes recreativas no sólo nos evaden o dan placer sino que también nos enseñan: «Es una era donde la variedad de la Bellas Artes y del arte popular influyen cada vez más en nuestras vidas y de la que los alumnos aprenden más a partir de las fuentes de información visuales que de las textuales. Es una era donde la educación artística ha dejado de ser una asignatura optativa. El aprendizaje de la cultura visual se ha convertido, dentro del centro escolar y fuera de él, en una parte integral de la construcción de conocimiento tanto para los niños como para los alumnos del siglo XXI» (Freedman, 2006: 11).

En el contexto educativo cada vez se recurre más al campo de la cultura visual, utilizando en numerosas ocasiones la publicidad, el cine o las imágenes de entretenimiento en los currículos, al comprobar que los alumnos aprenden más y de una forma más placentera. En la mayoría de las ocasiones, los adolescentes no son conscientes de que a través de la cultura visual están generando conocimiento, este conocimiento generado por las imágenes de entretenimiento les produce placer, no les supone ningún esfuerzo y les modelan su forma de ser y de pensar (y sin apenas darse cuenta). La EACV considera que hay que tener mucho cuidado con la televisión, por ser un medio de comunicación que absorbe totalmente la atención de los niños y porque constituye su principal agente educativo en la actualidad. En espacios cortos de tiempo captan su atención, invadiéndoles con mensajes publicitarios, imágenes, audio... que dejan a estos niños totalmente enganchados.

Tenemos la creencia de que la educación configura nuestra identidad. Antiguamente ésta se conseguía en la escuela y en el entorno familiar, pero en la actualidad esto no es así, la mayoría de los adolescentes pasan poco tiempo en familia, al trabajar el padre y la madre, en numerosas ocasiones el adolescente se encuentra solo y son los medios de comunicación su principal fuente de educación. Mediante el consumo masivo de cultura visual les dicen cómo tienen que vestir, qué tienen que comprar, qué comer, qué música escuchar... en definitiva, cómo tienen que ser; por tanto, están definiendo su identidad y al mismo tiempo les están manipulando. Acaso considera que la cultura visual está fuertemente relacionada con los procesos de creación de identidad, y lo explica haciendo referencia a una frase de Lacan: «La creación del yo se basa en que el sujeto es investido con determinadas características a través de la representación simbólica» (Lacan, 1977 en Acaso, 2009: 168). Esta autora cree que «la identidad no es heredada sino que es construida, aprender a deconstruir tanto mi imaginario personal como el colectivo resulta una herramienta fundamental para ser yo y dejar de ser quienes los demás quieren que sea» (Acaso, 2009: 168), y considera que si se escoge la EACV como base de la práctica educativa es necesario:

- El conocimiento por parte del docente de la cultura visual de aquellos con los que va a tener lugar la acción educativa.
- El contacto continuo con la realidad exterior a los contextos educativos.

- La renovación constante del material con el que trabajemos allí donde tenga lugar la acción educativa.

- La inmersión tecnológica.

Se cambian los contenidos dirigidos hacia los intereses del profesor por los contenidos dirigidos a los intereses de los alumnos. En la Tabla 7 se resumen los puntos básicos de la EACV (Acaso, 2009: 169).

Puntos básicos de la EACV	
<b>Fundamentación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El principal objetivo es romper el concepto de ciego vidente y transformar en observadores críticos a los participantes de la educación artística</li> </ul>
<b>Contenido</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La EACV incluye como contenido base todo aquello que se encuentra dentro de la cultura visual, haciendo especial hincapié en los productos de entretenimiento, en las imágenes recreativas o lúdicas para llegar a su reconstrucción.</li> <li>• Identificar y diferenciar la hiperrealidad, el lugar donde se desarrolla la cultura visual, de la realidad.</li> <li>• La identidad conecta el contenido curricular con la vida de cada estudiante.</li> </ul>
<b>Curriculo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La EACV utiliza metodologías que fomentan la interacción entre todos los componentes de la acción educativa, y no sólo entre profesor y estudiante, sino entre los estudiantes entre sí.</li> <li>• Recomienda procesos de evaluación más democráticos, por ejemplo, la evaluación en grupo.</li> </ul>
<b>Contexto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se desarrolla en un mundo globalizado, sin fronteras, de la cultura visual.</li> <li>• Es, por lo tanto, un contexto virtual altamente tecnificado.</li> </ul>

Tabla 7. Puntos básicos de la EACV (Acaso, 2009: 169).

En este capítulo se realiza una propuesta metodológica para la Educación Artística en el ámbito formal de la Educación Secundaria Obligatoria. Se hace una introducción sobre lo que entendemos hoy en día por Educación de la Artes Visuales, para posteriormente poder definir el término educación artística y el de cultura visual, y observar la relación que existe entre ellas, así como la influencia tan exagerada que tiene en la actualidad la cultura visual en los adolescentes. Se analizan la Educación Artística y la Cultura Visual en la ESO y se justifica el valor



y el interés educativo de la asignatura de Educación Plástica y Visual al contribuir al desarrollo como personas, facilitándoles a los estudiantes la capacidad de expresión, de comunicación... favoreciendo su autoestima y haciéndoles partícipes de la cultura visual que les rodea para que comprendan las funciones de dicha cultura a la vez que fomentan la actitud crítica y participan del progreso cuantitativo y cualitativo de la comunidad. Dentro del marco teórico (correspondiente al presente capítulo), se analizan las diferentes teorías educativas aplicadas a la educación artística anteriores y posteriores a 1996 que han influido de manera notable en la práctica docente, al estar bastante arraigadas en la inmensa mayoría de las personas que se dedican a la enseñanza artística en todos los niveles educativos. Se exponen brevemente su evolución histórica, sus características, su aplicación y se comprueba que todas ellas están relacionadas entre sí. Se ha seguido el esquema elaborado por Antúnez del Cerro (2008) en el Cuadro 2 (véase p. 37), donde se resume cómo se han desarrollado todos estos modelos hasta la actualidad..





# Capítulo II

Desarrollo del Proyecto  
CulturvESO





## II.1 Introducción: hacia la innovación en la ESO

En la historia de la cultura, el dibujo, la pintura y la escultura han sido los principales medios artísticos para representar la realidad y unir símbolos y belleza. Más adelante, la tecnología ha transformado el mundo de la creación de imágenes y su aplicación se ha multiplicado gracias a la fotografía digital, el cine, internet, los videojuegos, el móvil... Actualmente, muchos artistas expresan sus significados simbólicos incorporando todo tipo de medios tecnológicos a sus creaciones. También debemos tener en cuenta que quienes configuran nuestro entorno inmediato (diseñadores, urbanistas...) han incorporado los medios tecnológicos a la representación técnica de sus proyectos.

Una de nuestras principales misiones como profesores de Educación Artística en la ESO será entender y valorar la complejidad de las imágenes de nuestro entorno, aquello que nos comunican las obras artísticas, así como descubrir las posibilidades que el lenguaje plástico y visual nos ofrece para nuestra comunicación y expresión personal; para que esto sea posible nos serviremos del arte. El arte será nuestra puerta de acceso al conocimiento, al misterio, a la fantasía y a la imaginación, tú que lo desconoces sólo tienes que empujarla y entrar. Una imagen puede transmitir muchas cosas a la vez, la mayor parte de las cuales pasan desapercibidas y no las analizamos. Sin embargo, quedan almacenadas en nuestro cerebro, probablemente de forma selectiva, pero intuitiva. Las imágenes constituyen, además, un lenguaje universal, aunque cada uno lo interpreta según sus propias condiciones. Cuando captamos imágenes primero las visualizamos, después las observamos. En este proceso intervienen el ojo, el cerebro y nuestra memoria, y finalmente se realiza un análisis selectivo, más o menos lento según las circunstancias. En una cultura con una excesiva información visual, el área de Educación Plástica y Visual ayuda no sólo a la superación de la dependencia y pasividad perceptiva, sino a la formación de un pensamiento ágil y productivo, racional o imaginativo, que facilite una percepción y una expresión más personal y, en nuestro caso, más crítica. Los profesores (de Educación Artística, y en particular de Educación Secundaria) son los que deben enseñar a analizar imágenes y conocer el lenguaje visual; el mejor momento es durante la enseñanza obligatoria, precisamente porque es obligatoria. En España, éste es el único período educativo donde es obligatorio el aprendizaje del contenido de las imágenes, y el principal problema que nos encontramos es la dificultad para comprender las experiencias artísticas o visuales que presentan nuestros alumnos. Requieren un gran esfuerzo por nuestra parte y no sólo la contemplación, nosotros somos los que terminamos de completar los significados de las mismas. Para que esto suceda nos tienen que enseñar a hacerlo, puesto que la comprensión de imágenes no es una cualidad innata en el ser humano, debemos desterrar la



idea de que las artes y la cultura visual sólo sirven para el disfrute, tenemos que acercar a nuestros alumnos al arte de su tiempo, al arte que les rodea, el que está en la calle.

Comprender un objeto o una experiencia artística supone que estamos generando conocimiento propio, como apunta Acaso tenemos que: «Hacer ver a los estudiantes que las artes visuales contemporáneas tienen que ver con el vínculo poder-saber, con las estructuras políticas que nos rodean, que puede servir para cambiar el mundo y no sólo para adornarlo. Que realizar un proyecto artístico no consiste en no saber muy bien qué se va a hacer ni para qué, aunque luego quede muy bonito. Que como el resto de los productos de la hiperrealidad que nos rodea, los productos artísticos se hacen por alguien, para algo, con un proceso, para cubrir un fin. Que hacer arte implica pensar, ser creativos, relacionar. Y que esto lleva tiempo» (Acaso, 2009: 128).

Gran parte del desconocimiento del lenguaje visual la tiene la falta de preparación de muchos de los profesores en cultura visual y en arte contemporáneo («no puedo enseñar algo que desconozco») o la falta de reciclaje profesional («para qué voy a realizar ese esfuerzo»), como lo que utilizan funciona, para qué van a cambiar; por otro lado, la oferta de cursos de formación del profesorado no es muy numerosa, sino más bien escasa. A pesar de todos estos inconvenientes tenemos que ser conscientes de que todos nuestros alumnos deben aprender el lenguaje visual.

Como apunta Joe Kincheloe en su libro *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente* (2001), es necesaria una renovación de la formación del profesorado. Este autor considera que, durante las tres últimas décadas, la educación conductista del profesorado ha sido la posición más influyente en las escuelas. Según este modelo de formación, «las ideas de Henry Giroux de los “Maestros como intelectuales no son más que monstruosidades alienígenas, que escandalizan a los profesores de educación”» (2001: 23). Esta tradición se basa en la pericia técnica y el dominio de las habilidades de enseñanza previamente definidas, lo que supone una cultura de la conformidad. Un/a maestro/a es bueno si produce alumnos que sean capaces de responder correctamente a un número elevado de preguntas en pruebas de evaluación estandarizada. Para ello, el profesorado tiene que utilizar métodos de instrucción directa e imponer un propósito educativo donde transmitir cultura sin comentarios (2001: 24).

La escuela se centra en acoger a aprendices que encajan en ella en la formación del profesorado. No se plantea preguntas sobre el propósito de la educación, la relación entre escuela y sociedad, entre poder y enseñanza, ni sobre lo que hay que enseñar. Kincheloe señala tras esta reflexión que «Resulta particularmente inquietante que gran parte de los programas de formación del profesorado mantengan un silencio virtual sobre la influencia de los patrones socioculturales que forman el pensamiento del cuerpo docente» (2001: 25).

Tenemos que ser conscientes de que la publicidad, el cine, la televisión, las revistas, es decir, los medios de comunicación de masas considerados de evasión, nos incitan al hiperconsumo, sus estructuras están basadas en el sistema capitalista y son las principales metanarraciones visuales destinadas a un público que no sabe (porque nunca le han enseñado a leer el contenido de las imágenes) o no es consciente de qué es lo que está consumiendo. Podemos luchar contra ello a través del arte contemporáneo, donde hay diversas manifestaciones que intentan avisarnos de los peligros que nos acechan. Muchos son los autores que lo utilizan con este fin. El arte contemporáneo se está convirtiendo en muchas ocasiones en la principal arma de denuncia al utilizar las micronarrativas visuales para alertarnos de ciertos peligros, autores como Antúñez

del Cerro, Ávila y Zapatero lo consideran como un gran reto y afirman que: «El arte emergente constituye no sólo un motor de creación, sino que se convierte en motor de reacción, en motor de comprensión» (Antúnez del Cerro, Ávila y Zapatero, 2008: 7).

En resumen, innovamos porque queremos que se alcancen los siguientes objetivos:

- Desarrollar un sistema para generar conocimiento propio.
- Fomentar el pensamiento crítico, favoreciendo el desarrollo de habilidades para la vida tanto interpersonales como de comunicación, de toma de decisiones y para afrontar situaciones y el manejo de sí mismos.
- Estudiar los diferentes modelos de educación que se conocen sobre Cultura Visual y sus aplicaciones en la Educación Artística.
- Realizar una investigación sobre los métodos empleados para la comprensión de la cultura visual en los escolares (teorías posmodernas).
- Diseñar y desarrollar estrategias posmodernas de intervención que amortigüen la influencia de una parte de la cultura visual en los adolescentes que cursan Educación Secundaria.
- Analizar las imágenes informativas y comerciales a partir de los principios de la posmodernidad.
- Favorecer el contacto con entornos audiovisuales: imagen, vídeo, internet, animaciones...
- Generar una dinámica de clase y de trabajo individual y colectivo que permita el trabajo habitual de los estudiantes y su voluntad de aprender.
- Elaborar actividades que sirvan de apoyo y ayuda a todos los profesores de la ESO y, en particular, a los profesionales de la Educación Artística que quieran utilizar las mismas en su práctica docente.
- Evaluar la eficacia de dichas estrategias.

## II.2 Hoja de ruta: 19 proyectos sobre CULTURA VISUAL en la ESO

Durante el período de realización de esta tesis se han desarrollado 19 unidades didácticas, tanto su contenido como su implementación nos han llevado a comprobar si la metodología que se había formulado, así como su puesta en práctica, han sido eficaces y han alcanzado los fines que se pretendían. Todos los proyectos se han elaborado durante los cursos 2003-2004 a 2007-2008, y se han dividido en cuatro bloques representados en el Cuadro 11.

Proyecto <i>CulturvESO</i>			
CURSO 2003-2004	MARCAS (Imagen comercial)	1.- Jugando al Polo	5.- Marcando la Marca
		2.- Yo soy...	6.- Ô de Fuenla
		3.- Yo no soy...	7.- ¿Dónde estoy?
		4.- Me Marcan las Marcas	8.- ¿Dónde? ¡Estoy aquíii!
CURSO 2004-2005	PRENSA (Imagen Informativa)	9.-Contamina tu mente	12.- El quiosco de la prensa
		10.- ¡Eres una estrella!	13.- El <i>Afila</i> , nuestro periódico
		11.- ¡No quiero ser mujer florero!	
CURSO 2005-2006	VIDEOJUEGOS (Imagen de entretenimiento)	14.- Seducidos por los videojuegos	15.- ¡Soy director!
CURSOS 2006-2007 Y 2007-2008	TELEVISION (Imagen de entretenimiento en movimiento)	16.- ¿Qué me vendes?	18.- Enganchados a la televisión
		17.- ¿Realidad o <i>reality</i> ?	19.- Des-infórmate

Cuadro 11. Proyecto *CulturvESO*.

## II.3 Antecedentes

Antes de iniciar la investigación, se ha realizado una síntesis conceptual de las investigaciones efectuadas con anterioridad y que pudieran estar relacionadas con el tema que aquí se trata. Para poder llevar a cabo un estudio más completo, se ha centrado la investigación en tesis doctorales, libros, congresos, artículos y recursos *on-line*, proyectos de trabajo, etc., relacionados con:

- La cultura visual y su uso didáctico.
- La enseñanza de la cultura visual en Educación Secundaria.
- Artistas contemporáneos que utilizan la cultura visual en sus obras.

### II.3.1 Base de datos TESEO: tesis

Entre las tesis doctorales que hemos encontrado en la base de datos TESEO, queremos destacar las siguientes investigaciones que ordenaremos cronológicamente, desde la más antigua hasta las actuales (1996-2009), para facilitar la visión y evolución de los estudios realizados sobre la CULTURA VISUAL, así como aquellas que pueden tener alguna conexión con la ESO:

- *Las aplicaciones interactivas en la Educación Artística. Análisis y apreciación de la organización compositiva en la pintura*, de Javier Martín Arrillaga, de la Universidad Complutense de Madrid y leída en 1996. Esta tesis intenta obtener criterios artísticos, pedagógicos y tecnológicos para adecuar las posibilidades gráficas de la informática a la didáctica de la composición artística en niveles afines a los de la Educación Secundaria.

- *La enseñanza artística en la educación a distancia*, de Raquel Lapeña Gutiérrez, de la Universidad Complutense de Madrid, leída en 1998. Esta tesis plantea los problemas que tiene la enseñanza artística en la educación a distancia, teniendo en cuenta las características particulares del alumnado que cursa dichos estudios. Se centra en el método del descubrimiento y en una metodología que señala los aspectos perceptivos y procedimentales, considera fundamental la labor del tutor y destaca el uso de los audiovisuales como medio didáctico.

- *La evaluación en el área de Educación Plástica y Visual, en la Educación Secundaria Obligatoria*, de Juan José Morales Artero, de la Universidad Autónoma de Barcelona, leída en 2001. Su investigación trata de situar la educación artística dentro de un contexto multicultural y desde una visión posmoderna. Este autor pretende mostrar cómo el alumnado de la ESO no ha sido educado para ser parte activa del proceso de percepción o recepción del arte y cómo su forma de entenderlo condiciona el punto de vista que los adolescentes tienen sobre el área de EPV.

- *Desarrollo del currículo de la EPV apoyado por herramientas de tecnología informática*, de Inmaculada del Rosal, de la Universidad Complutense de Madrid, leída en 2004. Su trabajo de investigación se basa en utilizar las tecnologías informáticas para diseñar el currículo de la asignatura de EPV utilizando postulados posmodernos de la educación artística y trabajando exclusivamente para su desarrollo con las herramientas informáticas. Realiza un estudio sobre la sociedad de la información y sus implicaciones en el mundo educativo, analiza cómo está influyendo la sociedad de la información en la creación del concepto de cultura visual y cuáles son las didácticas específicas en torno a este concepto.

- *Nuevas violencias de género, arte y cultura visual*, de Virginia Villaplana Ruiz, de la Universidad de Murcia, leída en 2008. Esta tesis parte de la relación entre la cultura visual y la violencia

de género, evidenciando las nociones de narración, enunciación, práctica en las Bellas Artes y comunicación en la sociedad actual. En su trabajo desarrolla el tema de la representación de las nuevas violencias de género en la práctica artística, los relatos de los medios de comunicación y la creación visual del videoarte.

- *La estética militar en la cultura visual*, de Fernando Javier Fernández Lerma, de la Universidad Complutense de Madrid, leída en 2009. El autor realiza un estudio sobre la presencia de las imágenes de guerra en la sociedad actual a través de las artes visuales, como la pintura o la arquitectura, y de otros documentos, como el cine, el cómic, la moda y la música pop. Investiga sobre la repercusión de las imágenes y el poso que dejan en la cultura, y la fascinación que produce la violencia a través de la estética.

- *Investigando un currículum para la formación inicial del profesorado de secundaria: la cultura visual como mediadora en la construcción de una identidad docente*, de Montse Rifà y Fernando Hernández, presentado en el Congreso de Educación Artística. Los valores del Arte en la Educación, celebrado en la Universitat de València en junio de 2000. Este estudio forma parte de un proceso de investigación que lleva a cabo el grupo CUNIVEA («Cultura Visual y nuevos entornos de aprendizaje», que forma parte de la Unidad de Arte y Educación de la Universidad de Barcelona). En este proyecto se pretende que los nuevos educadores estén más comprometidos con el mundo contemporáneo y quieren que su formación sea una alternativa a la visión tradicional de la formación de especialistas de una disciplina.

Tras haber consultado los antecedentes relacionados con la CULTURA VISUAL, en particular en la Educación Secundaria Obligatoria, hemos obtenido las siguientes conclusiones:

- Se utiliza la cultura para tratar temas como la violencia de género, la moda, el cine, la música, etcétera.
- Todos son conscientes de que la imagen invade nuestra sociedad y de la importancia de cambiar los currículos educativos.
- Se apuesta por la formación de educadores comprometidos con el mundo contemporáneo.
- No hemos encontrado investigaciones relevantes que utilicen la cultura visual como recurso didáctico o como herramienta para fomentar el aprendizaje en la ESO, por tanto podemos afirmar que nos encontramos ante una investigación prácticamente innovadora.

### II.3.2 El Proyecto Queso

La etapa de la Educación Secundaria Obligatoria es probablemente el período educativo menos investigado del panorama regional, incluso del nacional. Debido a que la investigación educativa está principalmente centrada en metodologías para el desarrollo de las enseñanzas determinadas como lógicas, el área de EPV (Educación Plástica y Visual) es la menos tratada. Prácticamente son inexistentes los antecedentes relacionados con la investigación sobre el tema y no se han encontrado estudios científicos sobre la incorporación del arte contemporáneo en esta etapa. Los adolescentes forman el grueso de los estudiantes de ESO en nuestro país. Desde los 12 a los 14 años su vida transcurre entre ir al instituto y realizar un sinfín de actividades en el exterior de sus centros docentes: bajarse *pelis* de internet, ir al cine, jugar a algún videojuego, colgar sus fotos en Facebook... actividades



todas ellas muy cercanas, por su estética y procesamiento, a las imágenes que hoy en día generan un tipo específico de artistas: aquellos que se les etiqueta bajo el paraguas de artistas contemporáneos.

El Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid y el GIMUPAI (Grupo de Investigación del Museo Pedagógico de Arte Infantil) han desarrollado, durante el año 2009, un proyecto de investigación denominado *Queso*, acrónimo de la expresión «¿Qué es ESO?» Evaluación de la implementación del arte contemporáneo como recurso didáctico en la ESO (Educación Secundaria Obligatoria) en la CAM (Comunidad Autónoma de Madrid). Este grupo, en su labor de docentes, se interesa por la realidad de la práctica educativa de la ESO. Una de las razones que les llevó a realizar dicho estudio fue el comprobar que el arte contemporáneo era un recurso didáctico prácticamente inutilizado en su práctica por los profesionales del sector. Esta realidad les parece preocupante, consideran que la incomprensión general del arte contemporáneo por parte de los adultos puede ser una consecuencia de este vacío que tiene lugar en la enseñanza secundaria, única etapa educativa donde muchos de los integrantes de la sociedad tienen un acercamiento a las artes visuales. El arte contemporáneo se perfila como un recurso de gran efectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Debido a esto, consideraron necesario y urgente investigar sobre su ausencia y contestar de manera acreditada a la siguiente pregunta:

**¿En qué condiciones y con qué frecuencia es utilizado el arte contemporáneo como recurso didáctico en la Educación Secundaria Obligatoria, en la Comunidad Autónoma de Madrid, en los tres tipos de centro en los que se imparte las asignaturas correspondientes al área de EPV (Educación Plástica y Visual): centros de carácter público, de carácter concertado y de carácter privado?**

Defensores de una práctica docente innovadora, crítica y posmoderna, y en consonancia con los tiempos que corren, han desarrollado un método concreto de implementación de la educación artística en diferentes contextos, fundamentalmente hospitales y museos; la ESO, un contexto educativo de carácter formal, era el único contexto que les quedaba por investigar. Por esto surgió el **Proyecto Queso**, acrónimo que hace referencia a lo que la mayoría de los estudiantes preguntan cuándo ante sus ojos se posa una representación de arte contemporáneo: «¿Qué es eso?» Su principal objetivo ha sido demostrar su ausencia, algo que suponían, pero, para poder ejecutar acciones fundamentadas, lo tenían que demostrar. Este objetivo ha sido cumplido, han comprobado que el arte contemporáneo apenas está presente como recurso didáctico en la ESO en la CAM, pero también han descubierto el placer, interés y motivación que ha suscitado el arte contemporáneo cuando le han dejado llegar a las aulas. Por todo ello consideraron que era necesario denunciar su falta de utilización, el verdadero vacío que con respecto a este contenido existe y, lo que es peor, se expande. ¿Cómo puede ser que los estudiantes de la ESO no conozcan ni una sola de las propuestas, los nombres o las historias de los artistas visuales junto a los que les ha tocado vivir?

Durante la elaboración del proyecto se plantearon unos objetivos específicos con respecto al profesorado y a los centros donde se implementaría, querían evaluar:

- Qué conocimientos poseía el colectivo de profesores de educación secundaria sobre arte contemporáneo, concretamente el colectivo de profesores de dibujo que son los que componen el área de Educación Plástica y Visual.

- Qué tipo de formación han cursado sobre la materia de estudio dicho colectivo, tanto en la licenciatura como en otros ámbitos de su formación.

- En el caso de que el conocimiento sobre arte contemporáneo sea bajo, averiguar por qué ocurre dicho hecho, es decir, averiguar cuál es la causa que conduce a parte del profesorado de secundaria a no utilizar el arte contemporáneo como recurso didáctico.

- Qué tipo de metodologías utiliza dicho colectivo en su práctica profesional. Cuáles son los modelos metodológicos en los que basan su práctica docente.

- Qué tipos de materiales utilizan los profesores en su día a día en el área de EPV, tanto para el análisis de imágenes como para la parte de creación: qué libros de texto, qué tipos de imágenes, qué tipo de presentaciones (en Power Point o lección magistral con diapositivas). De dónde obtienen las imágenes para dar las clases. Qué uso hacen de las nuevas tecnologías y de los nuevos medios artísticos: videoarte, fotografía, *net-art*, cine, etc.

Con respecto a los centros:

- Qué nivel de exposición de obras de arte contemporáneo existe en los centros, es decir, qué mensajes nos transmite el currículo oculto visual sobre el arte contemporáneo. Si existe, qué obras son, qué artistas.

- También se analizará el concepto «currículo nulo», lo que los estudiantes aprenden de lo que no se les enseña, de manera que se analizará aquello que no se exhibe en los centros.

Utilizan una metodología de investigación de corte cualitativa y estas son las herramientas que han utilizado:



Una vez desarrollado y puesto en práctica este proyecto en otros contextos de investigación con niños y adolescentes, llegan a la conclusión de que es preciso utilizarlo en la educación formal. En el Cuadro 12 aparecen resumidas las conclusiones de porqué debe utilizarse el arte contemporáneo como recurso didáctico en la ESO.

EI ARTE CONTEMPORÁNEO COMO RECURSO DIDÁCTICO		
1	DESARROLLA EL ESPÍRITU CRÍTICO	El arte contemporáneo desarrolla el pensamiento crítico acerca de lo que está pasando en el mundo
2	HERRAMIENTA CONTRA LAS METANARRACIONES	Alerta al público de las consecuencias de las imágenes de la publicidad, las lúdicas y las informativas, utilizando micronarraciones
3	AUMENTA EL CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD SOCIAL	Aborda temas de la realidad social conectándola con la vida cotidiana de cualquier estudiante, éste acaba entendiendo el arte como algo vivo y cercano
4	CONECTA CON TÉCNICAS INTEGRADAS EN LA SECUNDARIA	Vídeo, fotografía, body-art, son medios que los adolescentes conocen a la perfección (se tatúan, se graban en vídeo, comparten fotos en espacios virtuales...)
5	DESARROLLA LA CREATIVIDAD	El arte contemporáneo se expresa mediante vehículos que los estudiantes utilizan de forma automática
6	EL ALUMNO ENTIENDE EL ARTE MIENTRAS VIVE	Es el arte más vinculado con las creencias e intereses de los adolescentes por los temas y técnicas que se manejan
7	INTEGRA LAS DIFERENTES CULTURAS EN EL AULA	Gracias al carácter internacional de lectura del lenguaje visual

Cuadro 12. El arte contemporáneo como recurso didáctico en la ESO.

En cuanto a los procesos de investigación, han elaborado una Memoria final audiovisual, un documental donde representan todas las fases del proyecto así como sus resultados en formato audiovisual. Ésta es la historia del Proyecto *Queso*.

## II.4 Contexto de estudio

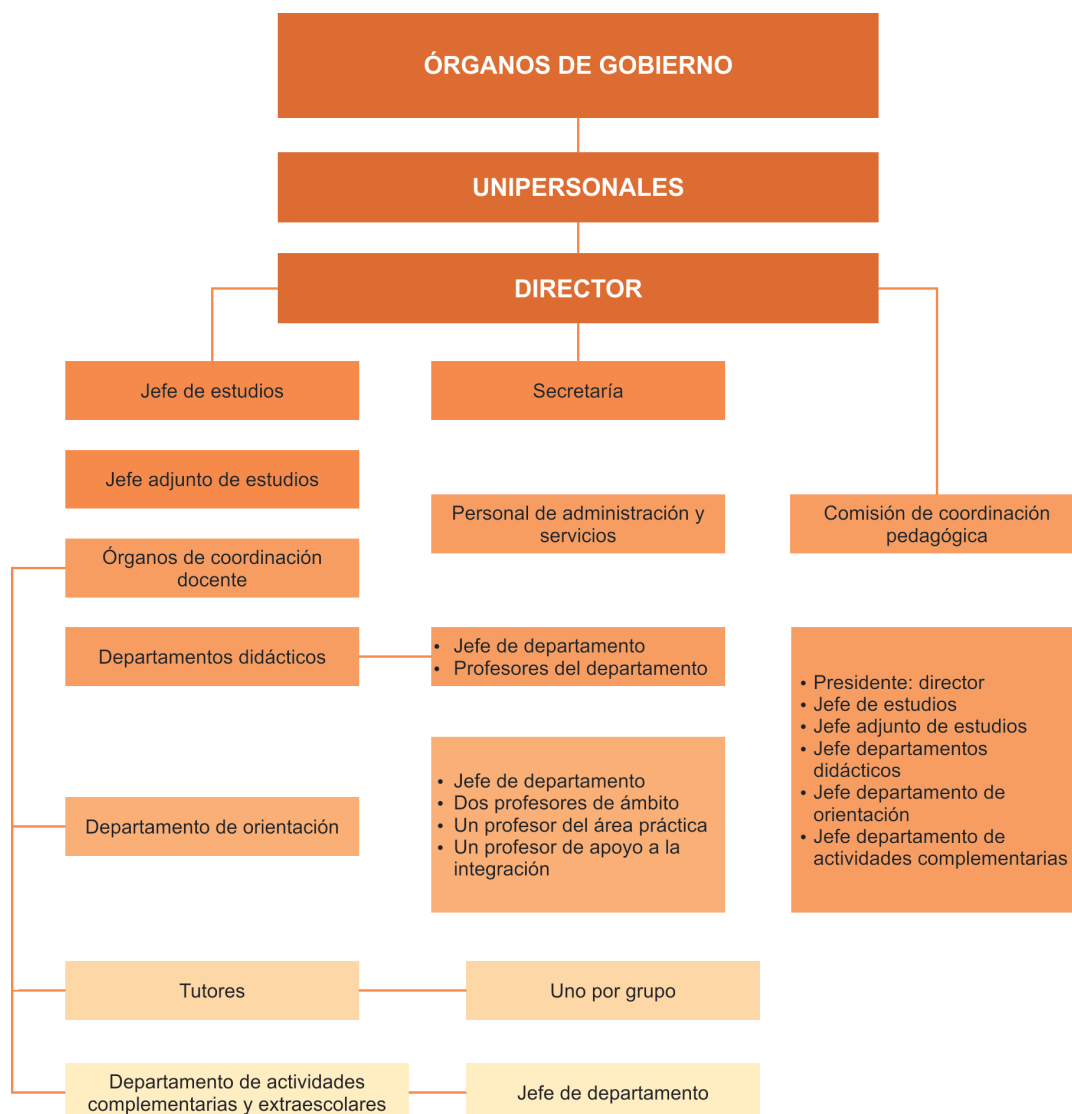
Para delimitar los ámbitos de investigación de este estudio, resumimos la contextualización de la misma formulando las siguientes preguntas: ¿qué se va a hacer?, ¿quiénes van a ser el objeto de estudio?, ¿dónde se va a realizar?, ¿con qué finalidad?

<b>¿QUÉ?</b>	Esta tesis se centra en el estudio de diferentes metodologías empleadas dentro de la Educación Artística, así como en la formulación y evaluación de una metodología propia que favorezca la comprensión de la cultura visual en la Educación Secundaria Obligatoria.
<b>¿QUIÉNES?</b>	Adolescentes con edades comprendidas entre 12 y 18 años que estudian Educación Secundaria Obligatoria e imparten la asignatura de Educación Plástica y Visual.
<b>¿LUGAR?</b>	Dentro del ámbito de la educación formal en un instituto de la zona sur de la Comunidad Autónoma de Madrid (Fuenlabrada).
<b>¿FINALIDAD?</b>	El fin principal será el de formular y evaluar una metodología propia que favorezca la comprensión de la cultura visual y del mundo visual de los adolescentes que cursan la Educación Secundaria Obligatoria y que esté adaptada a sus necesidades.

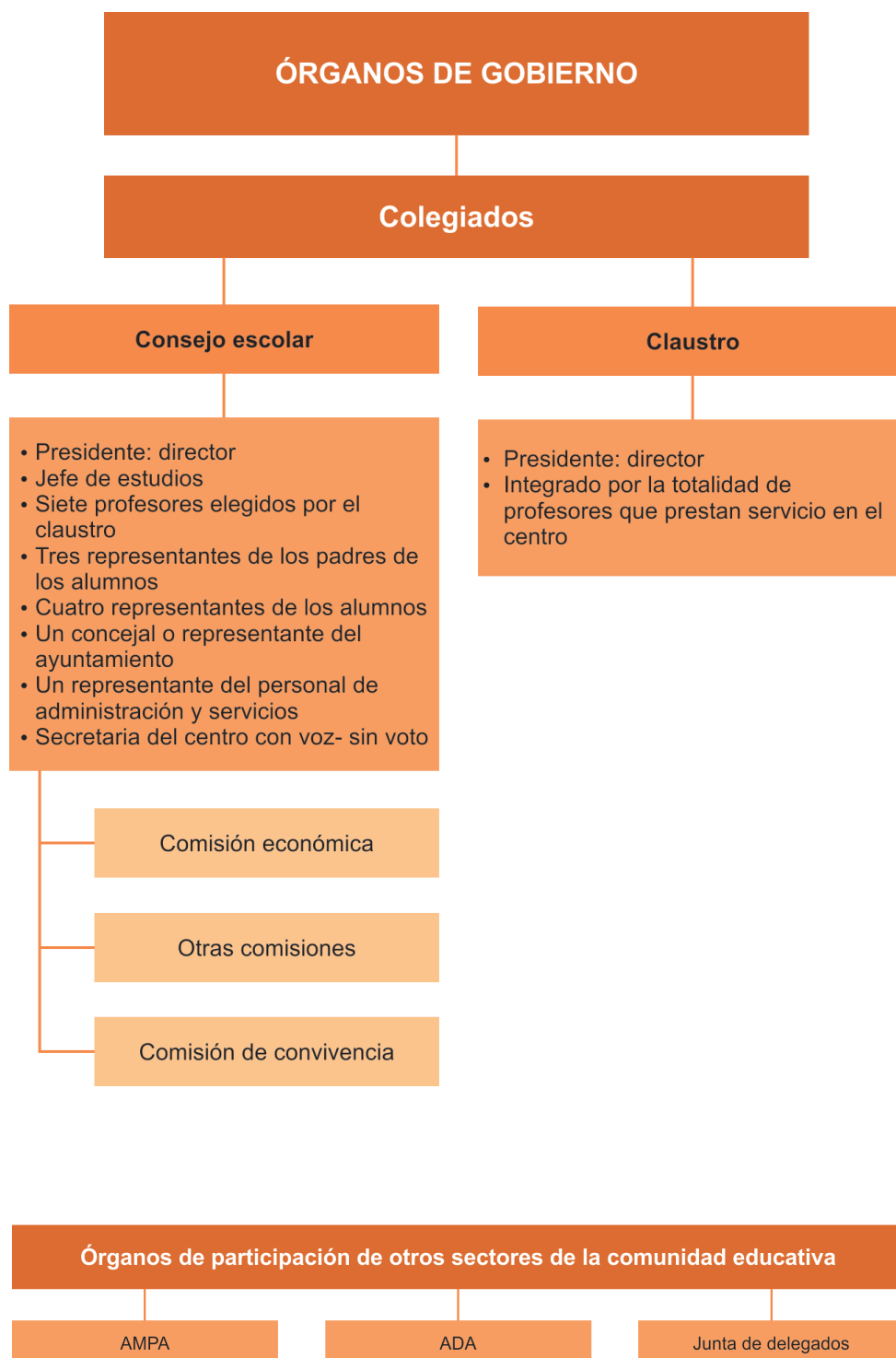
## II.4.1 Contexto geográfico

El presente trabajo de investigación ha sido desarrollado con alumnos de 1.º, 3.º y 4.º de ESO y 1.º de Bachillerato del IES Victoria Kent, de Fuenlabrada, situado en la zona sur de Madrid.

### Centro







El **Instituto de Enseñanza Secundaria Victoria Kent** se encuentra ubicado en el camino de Polvoranca, s/n, 28942 Fuenlabrada (Madrid) y su teléfono es el 91-608-46-25, tiene una titularidad pública y es dependiente del MEC, perteneciendo a la Subdirección Territorial Madrid-Sur, de la Dirección Provincial de Educación y Cultura de Madrid.

Está situado en una zona suburbana, en la segunda corona metropolitana de Madrid, perteneciente al municipio de Fuenlabrada. Se trata de una zona periférica junto al parque de Polvoranca y la urbanización «El Naranjo». Está rodeado fundamentalmente por tierras de labor, a cinco minutos de las viviendas más cercanas. Podemos destacar, como características singulares, que se trata de un centro de anticipación a la LOGSE y que acoge a alumnado con discapacidades físicas y/o psíquicas. Es de reciente creación, comenzó su actividad durante el curso académico 1992-1993, en turno vespertino en las instalaciones del IES África. Al comenzar el curso 1993-1994 se trasladó a sus propias instalaciones.



Pabellón 1



Muro de gimnasio II

En cuanto a las características singulares del alumnado, podemos comentar que durante los primeros años procedía fundamentalmente de EGB, repetidores de BUP y FP. Además, un buen número de alumnos se inscribía en este instituto por falta de plazas en otras opciones de enseñanza (BUP y FP sobre todo), razón por la cual carecían de motivación suficiente para cursar ESO, lo que pudo ser la causa de un fuerte fracaso escolar y una motivación bastante negativa hacia el estudio. Durante este curso académico, la sucesiva aplicación de las enseñanzas reguladas por la LOE alcanza a la totalidad de los niveles de ESO y a 1.º de Bachillerato, así como a los PCPI.

Sin embargo, el panorama ha ido cambiando poco a poco, y los grupos de 3.º ya reciben alumnado de edad mayoritariamente acorde con su curso y que ha obtenido el Graduado Escolar. La financiación del centro es la correspondiente a la Enseñanza Pública Gratuita, que no cubre gastos de libros u otros materiales. Durante los primeros años se realizó una fuerte inversión, en cuanto a partidas, del presupuesto general para completar la infraestructura del propio

centro. El Instituto cuenta con cuatro pabellones que acogen las diferentes enseñanzas, tanto de la ESO y Bachillerato como de Programas de Cualificación Profesional Inicial y Ciclo Formativo, contando con aulas equipadas para el desarrollo de didácticas específicas, así como con Biblioteca y Videoteca, que actualmente se está acondicionando y ampliando su dotación y equipación.

Además, el Centro posee un amplio salón de actos y dos gimnasios ubicados en otros edificios dentro del propio recinto escolar.

Tras la inversión inicial se ha conseguido que el Centro cuente con una buena biblioteca, laboratorios (de Ciencias Naturales, Física y Química, de idiomas...) y material deportivo. Se ha dado una atención especial a las nuevas tecnologías con la obtención de medios audiovisuales (cañones de vídeo fijo y portátiles en diversos pabellones, cámaras de vídeo y fotográficas, digitales y analógicas), la creación de Aulas de Informática (con conexión a internet) y un laboratorio de Fotografía, así como los talleres, entre los que destacan los de Artesanía y Esmaltes y el taller de Radio –vinculados al Departamento de Dibujo–, Jardinería, Peluquería y el Módulo superior de frío y calor –por citar algunos ejemplos–, cuyos respectivos equipamientos son también muy completos. El IES Victoria Kent está presente en internet a través de su propia página web ([www.iesvictoriakent.net](http://www.iesvictoriakent.net)), diseñada en algunos de sus apartados por los propios alumnos. Cuenta con un *blog* donde se vuelca toda la información del Centro.



Pabellón 3.



Biblioteca



Aula de Plástica II

## II.4.2 Contexto temporal: cronograma

Durante el período de realización de esta tesis se han desarrollado diferentes unidades didácticas (un total de 19 proyectos), tanto su desarrollo como su experimentación nos han llevado a comprobar si la metodología que se había formulado, así como su puesta en práctica, han sido eficaces y se han alcanzado los fines que se pretendían. Todas las propuestas se han elaborado entre el año 2003 hasta el 2008 inclusive, y se han dividido en cuatro bloques de la siguiente manera:

Proyecto CulturvESO		
BLOQUE	CONTENIDOS	CURSOS
MARCAS	A - IMAGEN COMERCIAL. LA PUBLICIDAD	2003 -2004
PRENSA	B - IMAGEN INFORMATIVA	2004 -2005
VIDEOJUEGOS	C - IMAGEN DE ENTRETENIMIENTO	2005 -2006
TELEVISIÓN	D - IMAGEN DE ENTRETENIMIENTO EN MOVIMIENTO	2006 -2007 2007-2008

Para tener una visión más general del desarrollo de las diferentes unidades didácticas objeto de estudio de nuestro trabajo de campo, hemos elaborado unas tablas en las que podemos ver cómo se ha realizado la aplicación de la cultura visual en la ESO. Estas tablas recogen el tipo de imagen que se va a trabajar (bloque y taller), el curso académico en el que se han realizado, los cursos que participan, el detonante utilizado. Los cuatro bloques no se han llevado a la práctica de manera continua a lo largo de estos años, sino que se han alternado para poder desarrollar de una forma más amplia la investigación sobre la imagen comercial (publicidad), la informativa (prensa) o la de entretenimiento (videojuegos, televisión). A continuación se detallan los 19 proyectos desarrollados:

## Proyecto CulturvESO

### IMAGEN COMERCIAL. LA PUBLICIDAD

CURSO	BLOQUE A	PROYECTOS - UNIDADES DIDÁCTICAS	
CURSO 2003-2004	MARCAS (Imagen comercial)	1.- Jugando al Polo	5.- Marcando la Marca
		2.- Yo soy...	6.- Ô de Fuenla
		3.- Yo no soy...	7.- ¿Dónde estoy?
		4.- Me Marcan las Marcas	8.- ¿Dónde? ¡Estoy aquíii!

## Proyecto CulturvESO

### IMAGEN INFORMATIVA

CURSO	BLOQUE B	PROYECTOS - UNIDADES DIDÁCTICAS	
2004-2005	PRENSA	9.- Contamina tu mente	12.- El quiosco de la prensa
		10.- ¡Eres una estrella!	
		11.- ¡No quiero ser mujer florero!	13.- El <i>Afila</i> nuestro periódico

Proyecto <i>CulturvESO</i>			
IMAGEN DE ENTRETENIMIENTO			
CURSO	BLOQUE C	PROYECTOS - UNIDADES DIDÁCTICAS	
2005-2006	VIDEOJUEGOS	14.- Seducidos por los videojuegos	15.- ¡Soy director!

Proyecto <i>CulturvESO</i>			
IMAGEN DE ENTRETENIMIENTO EN MOVIMIENTO			
CURSOS	BLOQUE D	PROYECTOS - UNIDADES DIDÁCTICAS	
2006-2007 Y 2007-2008	TELEVISIÓN	16.- ¿Qué me vendes?	18.- Enganchados a la televisión
		17.- ¿Realidad o reality?	19.- Des-infórmate



Los cursos (grados de estudio) que han realizado dichos proyectos, así como las características particulares de cada uno de ellos y los cursos académicos durante los cuales se han realizado se reflejan en las siguientes tablas:

### Curso académico 2003-2004

Los alumnos seleccionados para el estudio corresponden a los siguientes cursos:

Curso (grado de estudio)	N.º total de alumnos	Chicas	Chicos
1.º C de Bachillerato	18	9	9
4.º G y 4.º D de ESO	29	12	17
3.º A de ESO	20	11	9
3.º C de ESO	23	9	14
Totales	90	41	49

**1.º C de Bachillerato de la asignatura de Comunicación Audiovisual.** Formado por 18 alumnos, de los cuales nueve son chicas y nueve chicos, una clase muy equilibrada en número pero complicada a la hora de ponerse de acuerdo para trabajar, es un grupo muy dispar y con reparos a la hora de modificar sus hábitos de trabajo.

**4.º G y D de ESO de la asignatura de Educación Plástica y Visual.** Estos dos grupos comparten la asignatura de EPV, con un total de 29 alumnos, de los cuales 12 son chicas y 17 chicos. El curso de 4.º G está formado a su vez por dos alumnos de integración, once de diversificación y ocho de curso normal; los ocho alumnos de 4.º D son de curso normal. En ocasiones, el trabajo en equipo en esta clase fue un poco complicado, debido a que no pertenecían todos al mismo grupo y sólo coincidían en mi asignatura, esto sólo ocurrió al principio, porque muchos de ellos no se conocían a pesar de pertenecer al mismo curso. Como ejemplo, destacar a los alumnos de diversificación, que solamente coinciden con los de su grupo en las asignaturas de EPV, Música, Educación Física y Tecnología. A pesar de todo, el trabajo fue de lo más agradable y participativo, siendo el curso que más se implicó en el mismo.

**3.º A de ESO de la asignatura de Educación Plástica y Visual.** Formado por un total de 20 alumnos, de los cuales 11 son chicas y nueve son chicos, su ritmo de trabajo fue un poco lento y, en ocasiones, se saltaron las pautas de trabajo; considero que este hecho ha enriquecido la práctica y la experiencia de este grupo.

**3.º C de ESO de la asignatura de Educación Plástica y Visual.** Formado por un total de 23 alumnos, de los cuales nueve son chicas y catorce son chicos. Además, soy la tutora de este curso y, como he mencionado anteriormente, la idea o propuesta de estudio de este tema surgió aquí. El trabajo en esta clase fue muy positivo, los alumnos respondieron de una manera muy satisfactoria, siendo los más originales a la hora de realizar sus prácticas.

En un principio el trabajo también se programó para el grupo de 3.º B de ESO, pero debido a la falta de interés y a la apatía mostrada hacia el trabajo se decide no incluirlo en este estudio.

### Curso académico 2004-2005

Los alumnos seleccionados para el estudio corresponden a los siguientes cursos:

Curso (grado de estudio)	N.º total de alumnos	Chicas	Chicos
1.º D de Bachillerato	22	16	6
4.º C de ESO	22	16	6
3.º B de ESO	24	15	9
3.º C de ESO	26	10	16
3.º E de ESO	26	11	15
3.º G y D de ESO (12 de diversificación)	26	13	13
Totales	146	81	65

**1.º D de Bachillerato de la asignatura de Comunicación Audiovisual.** Formado por 22 alumnos, de los cuales 16 son chicas y 6 chicos, una clase formada en su mayoría por alumnos repetidores y en principio con muchas ganas de trabajar.

En este curso se formaron seis grupos: dos de chicas (uno con tres alumnas y otro con cuatro) y cuatro grupos mixtos (tres con tres alumnos y otro con cuatro). En uno de los grupos mixtos hubo ciertos problemas de entendimiento y de trabajo, no se ponían de acuerdo, por lo que el grupo se disolvió. En los cinco primeros grupos no se plantearon demasiados problemas a la hora de la selección de imágenes, del tema y del desarrollo del trabajo propuesto. En dos de los grupos mixtos, los componentes masculinos abandonaron los estudios en el último trimestre del curso, por lo que el trabajo pasó a ser realizado por las dos chicas del grupo que no quisieron

unirse a otro grupo, pues llevaban sus trabajos muy avanzados y se entendían muy bien entre ellas. La composición de los grupos fue a elección de los propios alumnos, quería que de alguna manera se dieran cuenta de lo difícil que es trabajar en grupo, sobre todo cuando todos creen que llevan razón y lo que ellos proponen es lo único válido. Tres alumnos se dieron de baja, por lo que las estadísticas de este curso se han realizado sobre 19 alumnos en lugar de 22, como se había planteado en un principio.

**4.º C de ESO de la asignatura de Educación Plástica y Visual.** Formado por 22 alumnos, de los cuales 16 son chicas y 6 chicos, con una alumna de integración.

En este curso no tuvieron los problemas del grupo anterior, se organizaron siete grupos libremente y de la siguiente manera: dos grupos con cuatro alumnos, tres con tres alumnos y dos grupos con dos, estos últimos no quisieron agruparse entre sí ni acoplarse con otros. Los grupos de cuatro alumnos estaban compuestos únicamente por chicas, los de tres componentes eran uno íntegro de chicas y el otro de chicos, los grupos de dos estaban formados por dos chicas y por dos chicos, no se formó ningún grupo mixto. Destacar que este grupo era bastante feminista y muy reivindicativo y el enfrentamiento con los grupos de los chicos tuvo, en determinados temas, sus más y sus menos, con esto no quiero decir que la clase se lleve mal, todo lo contrario, pero los chicos son muy machistas y las chicas muy feministas, y dados los temas que tratamos, como la imagen de la mujer en los videojuegos frente a la del hombre, las publicaciones femeninas y las masculinas, etc., hubo ocasiones para los desacuerdos. No sucedió como con el otro grupo de bachillerato, en éste el trabajo resultó ser muy agradable y a la vez muy positivo. Subrayar la colaboración entre distintos grupos a la hora de compartir material, zonas de trabajo, el respeto mutuo, la gran implicación en el tema y la unidad de la clase y el grado de participación en los trabajos. Los alumnos de 4.º de ESO se centraron en la realización de una portada de revista donde los personajes de la misma eran imágenes de los propios alumnos realizando una interpretación muy particular de algunos de ellos.

**3.º B de ESO de la asignatura de Educación Plástica y Visual.** Formado por 24 alumnos, de los cuales 15 son chicas y 9 son chicos. Es una clase muy activa y participativa, su rendimiento es bastante bueno y la implicación en los trabajos muy buena.

En este curso, los grupos se organizaron libremente y de la siguiente manera: seis grupos de cuatro alumnos, de los cuales dos son de chicos, tres de chicas y uno mixto. El trabajo en equipo fue muy participativo y la obtención de los resultados muy positiva. Destacar que uno de los grupos formado exclusivamente por chicos no respondió a las expectativas esperadas. Los principales motivos fueron las numerosas faltas de asistencia a las clases, el pasotismo, poco interés, etc., pero esto se vio compensado por los resultados del resto de compañeros. A pesar de todo, esta clase destacó por ser la que más se implicó en los trabajos, por ser la más participativa y en la que mejores resultados se obtuvieron.

**3.º C de ESO de la asignatura de Educación Plástica y Visual.** Formado por 26 alumnos, de los que 10 son chicas y 16 son chicos. Destacar que, después del primer trimestre, abandonaron el curso tres alumnos, todos ellos chicos, para incorporarse al mundo laboral, quedando finalmente 23 alumnos y reduciéndose el grupo de chicos a 13. El nivel escolar fue muy bueno, pero eran demasiado infantiles y poco creativos.

En este curso, los grupos se organizaron libremente y de la siguiente manera: cinco grupos de cuatro alumnos, de los cuales tres son de chicos, uno de chicas y el otro mixto; de los seis alumnos restantes, tres se han dado de baja a mitad de curso y los otros tres no lo han hecho, se

niegan a trabajar, como dicen ellos «son objetores, y si están en el instituto es porque les obligan sus padres». Su actitud negativa afectó, en un principio, al ritmo de la clase, pero, una vez superado este enfrentamiento, el ritmo fue de lo más positivo, en ocasiones admiraban los trabajos de sus compañeros, aceptaron que el resto quisiera trabajar, aunque llegaron a decirme que no me molestase en mandarles tareas, que no iban a intentar hacerlas. Uno de ellos es un artista en potencia, pero ésta es su forma de rebeldía. Los resultados de esta clase, a pesar de todo, no son muy malos.

**3.º E de ESO de la asignatura de Educación Plástica y Visual.** Formado por 26 alumnos, de los cuales 11 son chicas y 15 chicos. En un principio, esta clase dio muestras de ser la más participativa y la más implicada en los temas a desarrollar. Se produjo un problema con unos padres, que no querían que sus hijos hicieran trabajos tan diferentes a los que ellos estaban acostumbrados, querían que las clases fueran como las de siempre, incluso me dijeron lo que tenía que hacer en mis clases, a lo que me negué. Seguimos con el trabajo propuesto, pero la clase ya no funcionó como al principio.

En este curso, la organización fue de la siguiente manera: hicieron seis grupos, de los cuales dos eran mixtos (uno de cinco alumnos y otro de cuatro), los otros cuatro se reparten en grupos de tres (dos sólo de chicas y los otros dos sólo de chicos). A lo largo del primer trimestre se dieron de baja tres alumnos, por su incorporación al mundo laboral, y el cuarto no asiste por enfermedad, quedando formada la clase por 22 alumnos, que serán sobre los que se realicen los informes y las estadísticas.

En un principio, el trabajo fue de lo más motivador, se implicaron al máximo, tenían muchas ganas de trabajar, todos participaban, y los resultados fueron muy alentadores. Durante el segundo trimestre, este grupo se vino un poco abajo quizá debido a que los forcé mucho y terminaron un poco cansados; a pesar de los problemas que surgieron, el ritmo de trabajo en la clase fue normal, pero la actitud por ambas partes ya no fue la misma.

**3.º G y D de ESO de la asignatura de Educación Plástica y Visual.** Formado por 26 alumnos, de los cuales 13 son chicas y 13 chicos. La característica más destacada de este grupo es que está compuesto por 12 alumnos de diversificación y 14 de curso normal, además se encuentran todos los repetidores de otros años, su rendimiento escolar es escaso, están muy desmotivados y conseguir que trabajen es bastante difícil, todo es apatía, no quieren hacer nada; el trabajo estuvo suspendido durante unos meses por falta de interés de los mismos, más tarde fueron ellos quienes pidieron volver al trabajo al ver los resultados de otras clases. Es una clase multirracial (colombianos, ecuatorianos, argentinos, uruguayos, rumanos, guineanos y españoles –éstos en menor número–), el principal problema que se puede apreciar es que son bastante racistas; destacar que un alumno de raza negra es el más racista de todos, reniega de su color, de sus raíces, desearía ser blanco, no quiere que se le llame por su nombre, los compañeros lo rechazan, pero todos se meten con todos, siempre están a la defensiva, esta clase es una bomba.

En ocasiones, el trabajo en equipo pudo ser un poco complicado, debido a que no pertenecían todos al mismo grupo y sólo coincidían en mi asignatura. Esto sólo ocurrió al principio, porque muchos de ellos no se conocían a pesar de pertenecer al mismo curso, como ejemplo destacar a los alumnos de diversificación, que solamente coinciden con los de su grupo en las asignaturas de EPV, Música, EF y Tecnología; fueron poco participativos en el trabajo, de todos los cursos de tercero de la ESO fue el que menos se implicó y el que obtuvo peores resultados.

En este curso, se organizaron libremente y de la siguiente manera: formaron seis grupos, uno estaba compuesto por cinco alumnos (siendo el más numeroso y el más movido de todos), dos

de cuatro, formados uno de ellos por chicas y el otro sólo por chicos, y tres grupos de tres alumnos, uno de chicas, otro de chicos y el tercero mixto; cuatro alumnos se dieron de baja durante el curso, por lo que el trabajo realizado ha sido sobre un total de 22 alumnos.

### Curso académico 2005-2006

Los alumnos seleccionados para el estudio corresponden a los siguientes cursos:

Curso (grado de estudio)	N.º total de alumnos	Chicas	Chicos
1.º C de Bachillerato	23	9	14
4.º C y D de ESO (16 de diversificación)	30	19	11
Totales	53	28	25

**1.º C de Bachillerato de la asignatura de Comunicación Audiovisual.** Formado por 23 alumnos, de los cuales 9 son chicas y 14 chicos. A pesar de ser una optativa, la cursan todos los alumnos del grupo gracias al éxito que tuvo en el curso anterior (la demanda fue muy elevada, pero como en otras optativas no se apuntaban los alumnos, nos suprimieron un grupo), su nivel académico no es muy bueno, les falta hábito de trabajo y motivación, son bastante infantiles, pero demuestran ganas por aprender. Se aprecia en la clase numerosos subgrupos, por lo que en un principio resultó complicado el trabajo grupal; una vez superado esto, las clases se desarrollaron sin problemas, consiguiendo que su participación fuese muy satisfactoria. Los grupos se distribuyen de manera arbitraria, destacando la escasa composición de grupos mixtos, normalmente se agrupan chicos con chicos y chicas con chicas. Se adaptan muy bien a la nueva metodología de trabajo, siendo ellos los que demandan más actividades, se fotografían, se graban, se pelean por exponer sus trabajos, participan en los debates, siendo muy críticos con los trabajos de los demás, pero siempre respetando ideas diferentes a las suyas.

**4.º C y D de ESO de la asignatura de Educación Plástica y Visual.** Formado por el grupo de diversificación y el curso normal. En total son 30 alumnos, de los cuales 16 pertenecen al programa de diversificación, siendo 13 chicos y 3 chicas; el otro curso lo forman 14 alumnos, de los cuales 6 son chicos y 8 chicas. La característica más destacada de este grupo es que sólo se reúnen en tres asignaturas, Inglés, Educación Física y EPV, por lo que apenas se conocen, tienen intereses diferentes y no están acostumbrados a trabajar como clase única. A pesar de todo, su implicación en las diferentes actividades fue muy satisfactoria. Los grupos se distribuyen de la siguiente manera: tres de chicos, dos de chicas y dos mixtos, los cuales van variando a lo largo del curso (no se mantienen debido a problemas personales en un grupo, por lo que tienen que cambiarse). Destacar el grado de implicación de uno de los grupos de los chicos, formado íntegramente por alumnos del grupo de diversificación (el que todo el mundo considera los «torpes»), los cuales sorprendieron al resto

de sus compañeros con sus trabajos, así como a profesores de otras asignaturas que imparten clase a estos alumnos, los cuales me pedían «la receta» para conseguir que trabajaran igual en sus clases. Con la nueva metodología de trabajo, todos aprenden de todos y son responsables de que el resto de la clase también aprenda de lo que ellos aportan, tanto individualmente como personalmente.

### Cursos académicos 2006-2007 y 2007-2008

Los alumnos seleccionados para el estudio corresponden a los siguientes cursos:

Curso (grado de estudio)	N.º total de alumnos	Chicas	Chicos
1.º C de Bachillerato	22	14	8
4.º A de ESO	19	12	7
3.º A de ESO	25	16	9
3.º C de ESO	23	9	14
Totales	89	51	38

**1.º C de Bachillerato de la asignatura de Comunicación Audiovisual.** Formado por 22 alumnos, de los cuales 8 son chicos y 14 chicas. Su nivel académico es normal, aunque se detecta que les falta hábito de trabajo y motivación, el cambio de metodología no supuso ningún problema para ellos, algunos habían sido alumnos míos en cursos anteriores por lo que la dinámica de la clase la conocían a la perfección, el resto se adaptó sin inconvenientes. Se aprecia en la clase numerosos subgrupos, por lo que en un principio resultó complicado el trabajo en grupo, una vez superada esta circunstancia, las clases se desarrollaron a buen ritmo, consiguiendo que su participación fuese muy satisfactoria e implicándose notoriamente en numerosas actividades.

**4.º A de ESO de la asignatura de Imagen y Expresión.** En total son 19 alumnos, de los cuales 12 son chicas y 7 chicos. Como esta asignatura es optativa no la cursa todo el grupo de 4.º. Al principio, el trabajo con este grupo resultó un poco complicado, pues muchos de ellos pensaban que esta clase era para pasar el rato, otros que los trabajos sólo se los podían pedir en asignaturas importantes, «que esta asignatura les quitaba tiempo de trabajo y estudio para lo que de verdad importaba». Éste fue el reto de este año, conseguir su implicación en las diferentes actividades y, después de muchos esfuerzos por ambas partes, lo conseguimos.

**3.º A de ESO de la asignatura de Educación Plástica y Visual.** Formado por 25 alumnos, de los cuales 16 son chicas y 9 chicos. En un principio esta clase dio muestras de ser la menos participativa y la más complicada para trabajar, la mayoría eran alumnos de compensatoria y



muchos eran repetidores, algunos por tercera vez. La organización de los grupos de trabajo se realizó según las preferencias de los propios alumnos, considerando que de esta forma se podrían obtener mejores resultados y armonía en el grupo. Se distribuyen del siguiente modo: dos de chicos, de cuatro y cinco alumnos, y cuatro de chicas; no se consiguió que se mezclaran los grupos. Al principio, el trabajo de este grupo fue penoso, no querían hacer nada, no se motivaban de ninguna manera, cambiamos la forma de realizar las actividades numerosas veces, llegué a plantearme suspender el proyecto en este curso, pero de repente todo cambió, o se adaptaron a mí o yo a ellos, pasó de ser «la clase rollo» a ser «la clase que no estaba mal»; aunque sus resultados no fueron del todo buenos, esto no impidió que saliera adelante el trabajo de una manera satisfactoria.

**3.º C de ESO de la asignatura de Educación Plástica y Visual.** Formado por 23 alumnos, de los cuales 9 son chicas y 14 chicos. Es una clase activa y participativa, su rendimiento es bastante bueno y la implicación en los trabajos muy alta. Se aprecia que los grupos que se forman suelen ser de chicos por un lado y de chicas por otro, cuesta mucho establecer grupos mixtos. Se distribuyen de la siguiente manera: dos de chicas, de tres y cuatro alumnas, tres de chicos, de cuatro alumnos, y uno mixto. A pesar de ser más elevado el número de chicos, las chicas demuestran mayor interés por todas las actividades; mientras ellos se limitan a cumplir, son ellas las que llevan la voz cantante del grupo y las que imponen las pautas de trabajo. El ambiente de trabajo es muy bueno.

El grupo de Bachillerato participa en los proyectos sólo durante el curso 2006-2007, al igual que el de 4.º A de Imagen y Expresión, mientras que los grupos de 3.º A y 3.º C participan en los dos cursos académicos.

### Curso académico 2008-2009

Durante el curso académico 2008-2009 se repite la unidad didáctica «Me Marcan las Marcas», perteneciente al bloque A del Proyecto *Cultura* ESO, corrigiendo los errores surgidos en la implementación de la misma (curso académico 2003-2004). Los resultados son muy satisfactorios, por lo que se considera oportuno que queden reflejados al comprobar que la metodología propuesta ha funcionado y puede ser utilizada en cursos posteriores.

Los alumnos seleccionados para el estudio corresponden a los siguientes cursos:

Curso (grado de estudio)	N.º total de alumnos	Chicas	Chicos
1.º B de ESO	20	12	8
1.º F de ESO	22	14	8
3.º A de ESO	25	16	9
Totales	67	42	25

**1.º B de ESO de la asignatura de Educación Plástica y Visual.** Formado por 20 alumnos, de los cuales 12 son chicas y 8 chicos, una clase donde las chicas dominan a los chicos. Los chicos son los «malotes», es decir, no quieren hacer nada, pasan de todo, salvo un chico, que fue la excepción; las chicas son muy activas y dominantes, llevan la voz cantante en la clase y organizan a su gusto, lo que sirvió para que fueran ellas las que les llamaran la atención a sus compañeros por no trabajar y así poder realizar las actividades de grupo, les dicen que tienen que ser conscientes de que no vale «el que sólo uno trabaje y los demás se aprovechen de él», cada miembro del grupo es responsable de su trabajo personal y del grupal, si uno no trabaja los responsables son todos los componentes del mismo; en cuanto a los trabajos individuales, ellas demostraron mejor actitud y entrega.

**1.º F de ESO de la asignatura de Educación Plástica y Visual.** Formado por 22 alumnos, 14 de los cuales son chicas y 8 chicos, una clase un poco desequilibrada, las chicas casi duplican en número a los chicos. La práctica de los trabajos realizados se desarrolló sin ningún problema, tanto los de carácter individual como los grupales; en ocasiones resultaron demasiado formales. Es notable la diferencia con el otro curso (1.º B), en este grupo parecen más maduros y las reacciones frente a los trabajos ha sido completamente diferente, siendo más originales, atrevidos y creativos.

**3.º A de ESO de la asignatura de Educación Plástica y Visual.** Formado por un total de 25 alumnos, de los cuales 16 son chicas y 9 chicos. Su ritmo fue un poco lento al principio, hasta que se adaptaron a la nueva metodología de trabajo, entonces pasaron de ser una clase pasiva a todo lo contrario. En ocasiones se saltaron las pautas de trabajo, aunque no importó, porque me sirvió para adaptar y actualizar mi práctica docente a lo que ellos demandaban, también para corregir errores de planteamiento o para cambiar algunas fases del proceso de trabajo porque carecían de interés para ellos. Se diseñó una actividad a su medida, lo que ayudó a mantener el interés por seguir aprendiendo e investigando. Considero que este hecho ha enriquecido la práctica y la experiencia de este grupo. El trabajo fue muy positivo, la clase respondió de una manera muy satisfactoria, siendo los alumnos más originales a la hora de realizar sus prácticas. Apuntar que la relación profesor-alumno y alumno-profesor mejoró notablemente, se convirtieron en fans de esta clase y demandaban más trabajos de este tipo, no importándoles hacer horas extras (sesiones fotográficas). Hubo alumnos que, a pesar de que se negaron a trabajar durante los trimestres anteriores, resultaron ser los más participativos.

Como algo excepcional los alumnos de 1.º de Bachillerato, de la asignatura de Dibujo Técnico, pidieron que nos saliéramos del programa de la asignatura para que ellos también pudieran participar en esta actividad, su implicación fue bastante buena, no trabajaron todos los aspectos de las unidades programadas, pero fueron los que se encargaron de la construcción de la bandera gigante de Tommy Hilfiger que utilizarían todos los cursos para la realización de la práctica «Me Marcan las Marcas», también participaron en la puesta en escena de una parodia de anuncio de esa firma, la cual se grabó en vídeo. La relación entre todos los miembros de esta clase fue diferente después de esta práctica, se entiende que para bien.

## II.4.3 Contexto humano

Las características de la población y del alumnado de este Centro son bastante atípicas y han sido definidas por el gran crecimiento durante los últimos años de Fuenlabrada. Los datos que ofrecemos a continuación (extraídos del Proyecto Educativo del IES Victoria Kent y su análisis del contexto

sociocultural) lo atestiguan. Los padres del alumnado se encuentran principalmente en el tramo de edad comprendido entre los 36 a 45 años. En cuanto a su situación laboral, podemos decir que, a grandes rasgos, en su mayoría trabajan como asalariados en el sector servicios y en la construcción; resulta significativo que, respecto a las madres, existe una amplia mayoría que trabajan como amas de casa. El nivel de estudios de los padres se reparte principalmente entre estudios primarios y medios, lo que contrasta con el nivel al que desean que lleguen sus hijos: los estudios universitarios. Podemos decir, por tanto, que los alumnos pertenecen en su gran mayoría a familias de rentas medias-bajas principalmente, y viven en el extrarradio de Madrid. Los alumnos residen mayoritariamente en el barrio de El Naranjo o bien en barrios cercanos de Fuenlabrada, por lo que se desplazan andando al Instituto, sin embargo, muchos de ellos necesitan transporte público para acudir al Centro, a pesar de la escasez de medios de transporte con los que acceder al mismo. Existe una gran presencia de población y alumnado inmigrante en Fuenlabrada, destacando especialmente la procedente de América Latina, lo que ha dado lugar a una enseñanza en la que se da mucha importancia a la atención y al respeto a la diversidad, siendo éste uno de los objetivos didácticos del propio centro.

En cuanto a las características socioculturales del alumnado y su entorno, cuatro son las principales:

1. Falta de arraigo. Los padres de Fuenlabrada no se sienten de la Comunidad, bien por lo reciente del crecimiento de la ciudad, bien porque la jornada partida de la mayoría de los padres varones les impide pasar el suficiente tiempo en la localidad. A pesar de ello, no se percibe una compensación en el arraigo dentro de las comunidades de origen; se pierde la cultura de los abuelos, pero no se sustituye por una nueva.

2. Contradicción entre las aspiraciones de las familias y los medios que se emplean para alcanzarlas. Una parte considerable de las familias aspira a que sus hijos tengan estudios universitarios, pero los hábitos de actividades culturales favorecedores del éxito escolar y académico registran porcentajes muy bajos, mientras que el ocio se emplea en actividades recreativas, fundamentalmente de evasión, en proporciones muy elevadas. Esta falta de correlación se extiende a las relaciones padres-hijos: estos últimos no se sienten identificados con el mundo de la cultura y los estudios superiores, el «fracaso escolar es muy elevado» y la desmotivación del alumnado muy patente, sobre todo en la etapa de Enseñanza Obligatoria.

3. Concepciones resistentes al progresismo. Los porcentajes de ideas poco tolerantes con las diferencias culturales, incluso el racismo, alcanzan cifras pequeñas, pero la sola existencia de alguna proporción de este tipo de ideas se juzga preocupante. Por su parte, los porcentajes de ideas sexistas no son tan reducidos y llegan a ser alarmantes.

4. Tendencia a la no-participación. Tanto el alumnado como las familias participan muy poco en la vida del Instituto.

En cuanto a las características más significativas del alumnado, en lo referente a su motivación podemos decir que tienden a considerar que no todas las asignaturas son importantes y tan sólo la mitad de ellos afirma que realiza las tareas con agrado, aunque mayoritariamente afirman, sin embargo, esforzarse por aprender y realizar los deberes. Además, tienden a pensar en seguir estudiando hasta encontrar un trabajo.

## II.5 Implementación

Con este trabajo pretendo que el alumno desarrolle tanto su capacidad para comunicarse mediante el lenguaje visual como para comprender y analizar críticamente aquellas imágenes que han sido creadas por diferentes personas y que configuran nuestra cultura visual, para ello es fundamental que el estudiante amplíe su propio conocimiento, aprenda a respetar el patrimonio cultural, tanto de la sociedad en la que vive como el de otras culturas, y así llegar a comprender el mundo que lo rodea de una manera diferente, pero para esto hay que entender la educación de otro modo. Lo primero que debemos plantearnos a la hora de desarrollar una práctica educativa innovadora es conocer cuáles son los intereses y gustos personales de los alumnos, lo que vamos a llamar «su contenido vital o propio», el cual nos va a servir de punto de partida, para que les permita relacionar los contenidos nuevos que se van a exponer con sus conocimientos previos, y así poder construir por sí mismos su propio aprendizaje a partir de lo que ellos mismos sabían o creían saber. Si queremos que esto funcione necesitamos conocer qué les motiva y qué les interesa para partir de lo expuesto y atraer su atención, conectando sus intereses con aquello que queremos que aprendan. Debemos invertir el proceso al iniciar nuestra actividad docente, partiendo del nivel de desarrollo de los propios alumnos, es decir, el de sus intereses y motivaciones, así como el de sus conocimientos. Una vez realizado esto han de ser capaces de relacionar constantemente lo que saben con lo que aprenden, desarrollando por tanto un pensamiento propio, lo que les va a permitir modificar sus esquemas de aprendizaje y construir desde la experiencia su propio conocimiento. Para conocer el nivel de conocimiento de los alumnos, así como sus gustos y motivaciones, se realizará una «evaluación de diagnóstico», también se analizará cómo ha resultado el proceso de aprendizaje llevado a cabo por los alumnos mediante una «evaluación final». La encuesta será la opción elegida para ambos procesos, se podrá comprobar todo lo que saben sobre el lenguaje visual, sus características, artistas que utilizan este tipo de lenguajes, su discernimiento sobre lo que consideran arte o no, en particular sobre el «arte contemporáneo», la posible aplicación en su vida cotidiana de lo aprendido, etc. Esta encuesta ha de contener preguntas muy sencillas y básicas que todos puedan entender, y cada curso tendrá la encuesta adaptada a su nivel. Una vez analizados los resultados de la misma, se elaborarán las estrategias y acciones educativas a seguir durante la práctica docente, adaptando siempre nuestros contenidos a sus niveles de conocimiento.

En esta educación innovadora, nuestra práctica docente también debe ser evaluada por los estudiantes, esto nos permitirá conocer cómo valoran nuestro trabajo, poder modificar y perfeccionar aquellas unidades didácticas que no funcionan, mejorar nuestra labor docente y conseguir que el alumno se sienta importante al ver que tenemos en cuenta su opinión. A la hora de planificar los contenidos y las actividades, se partirá de lo general a lo particular (para poder situarnos en el contexto) y, una vez hecha la exposición, se ahondará en un determinado concepto para luego volver al marco general, empezando por aquellos que consideremos más sencillos y después ahondar en los más complejos, lo que permitirá al alumno relacionar y situar los nuevos conocimientos aprendidos con sus ideas previas. En todas las unidades didácticas partiremos de la presentación de una imagen o pregunta que les llame la atención, que denominaremos «detonante», ésta tiene como función cambiar el punto de vista del estudiante respecto a la práctica educativa que va a tener lugar. Tenemos que conseguir que se sorprenda, que se sienta atraído, motivado, es decir, queremos engancharlo conectando los conocimientos previos que tiene, así como sus intereses, con esta práctica, y que, además, le resulte real y familiar. Se trabajará el análisis

de imágenes en grupo, de esta manera conseguiremos que piensen en todo lo que han aprendido y elaboren sus propias respuestas; nuestra misión será que todos los alumnos den su opinión, pero, ¿cómo lo vamos a conseguir? Utilizando un buen detonante, manteniendo un debate activo y muy participativo y, a ser posible, que se diviertan aprendiendo. Cuando se realicen trabajos en grupo deberán ser presentados al resto de los miembros de la clase, la exposición por parte de todos los grupos supondrá trabajar en equipo, deberán contar cuál ha sido su proceso de producción, qué han aprendido, tendrán que ejercitarse en el respeto por las opiniones diferentes a las suyas y así enriquecerse con el trabajo propio y con el de los demás. Y, por último, se utilizarán presentaciones audiovisuales como soporte base para realizar estos análisis, profundizando en aquellos conceptos que se consideren más importantes, de esta manera motivaremos al alumno a mirar, a observar y a ser crítico a través de uno de los medios que más explota las posibilidades del lenguaje visual y escrito.

## II.5.1 Modelos de diseño curricular

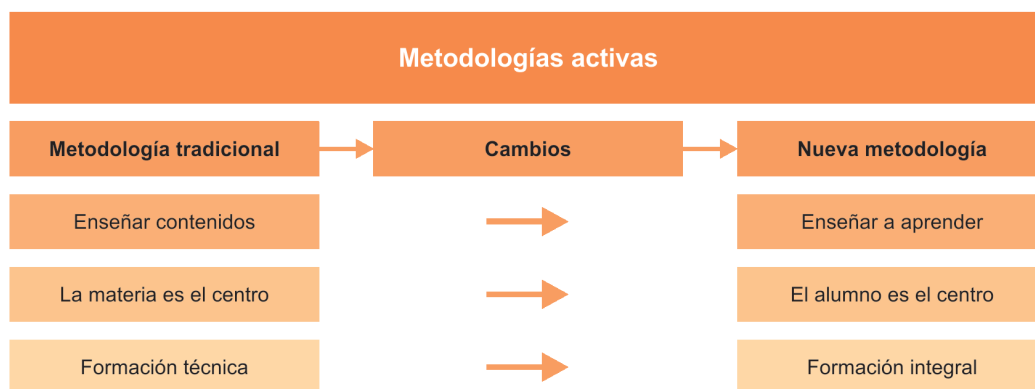
La investigación llevada a cabo en esta tesis se planteó con la necesidad de formular y evaluar una metodología de educación artística propia que favoreciera la comprensión de la cultura visual a los adolescentes, dentro de la educación formal, en un instituto de la zona sur de la Comunidad Autónoma de Madrid. Esta metodología no tiene por qué ser única, puesto que se parte de la idea de que el conocimiento y la realidad pueden tener muchas interpretaciones y todas ser válidas. Definir nuevos objetivos en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) supone un profundo cambio en el planteamiento de la enseñanza y, en particular, en la asignatura de Educación Plástica y Visual. Partiendo de las metodologías existentes tradicionales, nos centraremos en elaborar una metodología activa de investigación que nos ayude a realizar esos cambios en la enseñanza de la Educación Artística a través de las artes visuales.

### II.5.1.1 Metodología activa

Al emplear una metodología activa, empezamos por definir los objetivos que queremos conseguir que alcancen nuestros alumnos.

- Lograr que el alumno se convierta en el responsable de su propio aprendizaje, para conseguirlo deberá desarrollar ciertas habilidades, como la selección, análisis, búsqueda de información y evaluación de las mismas.
- Ser participativo e intercambiar información y opiniones con el resto de compañeros.
- Deberá comprometerse a realizar procesos de reflexión sobre lo que hace, cómo lo hace y los resultados que obtiene, intentando buscar soluciones a problemas aparecidos.
- Desarrollar la autonomía, el pensamiento crítico, actitudes colaborativas, destrezas profesionales y la capacidad de autoevaluación.

Poder conseguir estos objetivos supone realizar unos cambios muy considerables en nuestra forma de enseñar y de plantear el aprendizaje. Cambios que se deben realizar:



Este nuevo esquema supone que los estudiantes habrán de adquirir un aprendizaje que comprenda no sólo el conocimiento específico de la asignatura, sino numerosas capacidades y destrezas que no podrán desarrollarse si el profesor utiliza exclusivamente una metodología tradicional. Para que el alumno aprenda haciendo necesita aprender a comunicarse, para ello deberá exponer sus trabajos, elaborar informes, saber planificarse y no que planifique sólo el profesor. Tendrá que seleccionar y manejar toda la información que consulte, distinta a la facilitada por el profesor mediante sus apuntes o por el libro de texto. El alumno ocupa un papel protagonista, es él el que asume un papel activo en la adquisición de conocimiento, se produce un cambio de papeles tanto por parte del alumno como del profesor. Autoras como Benito y Cruz (2005), proponen diferentes metodologías activas para su aplicación en el aula. De todas sus propuestas he seleccionado dos que considero que se adaptan mejor al proyecto metodológico que quiero realizar: «El aprendizaje cooperativo» y el «Método del caso».

### El aprendizaje cooperativo

Es un método docente que consiste en conseguir que el conocimiento se construya conjuntamente entre profesores y alumnos (grupos) en un entorno que promueva la motivación personal, la responsabilidad compartida y las habilidades interpersonales: comunicarse, enseñar, organizar el trabajo, tomar decisiones (Felder y Brent, 2001). Utiliza el trabajo conjunto de los miembros de pequeños grupos de alumnos para maximizar el aprendizaje. El profesor planifica la tarea a realizar y los alumnos la desarrollan de forma colectiva, coordinada e interdependiente. El profesor sustituye la clase magistral por clases donde la participación del alumno sea mayor, dedicando parte de su tiempo al seguimiento de sus alumnos, utilizando metodologías activas para que de esta manera aprendan. Su papel será el de guía, interviniendo cuando sea necesario para reconducir el proceso de aprendizaje, desarrollando actividades de acompañamiento del trabajo



del grupo y confiando en que los alumnos se responsabilicen de su propio aprendizaje y sean los protagonistas del mismo.



La clase para los alumnos será activa, participativa, se fomentará la búsqueda de información, el trabajo en equipo, la planificación, la exposición de los resultados, la toma de decisiones y también tendrán que estudiar... Los alumnos trabajarán de forma conjunta para completar una tarea, todos deberán preocuparse del aprendizaje, tanto del propio como del de sus compañeros de grupo. Se encargarán de actualizar sus recursos, así como sus conocimientos, para resolver una tarea en la que van a tener en cuenta los recursos de otros compañeros. La evaluación se desarrollará de la siguiente manera:

- Mayor responsabilidad del alumno en la evaluación.
- Será formativa, con la posibilidad de corregir los errores.
- Concreción y claridad de los criterios de evaluación e información previa a los alumnos.

A finales de los años ochenta, Johnson y Johnson (1989) realizan una serie de investigaciones donde relacionan los conceptos y los logros académicos, las relaciones interpersonales, la autoestima y el aprendizaje cooperativo, destacando que este último era una de las herramientas más valiosas para el profesor. Este tipo de aprendizaje consiste en que el conocimiento se construye conjuntamente entre profesores y alumnos (por grupos), promoviendo la responsabilidad compartida, la organización del trabajo... El alumno debe trabajar dentro y fuera del aula, implicándose en los proyectos y las tareas, tiene que ser consciente de que aprenderá mediante ellos. El profesor se encargará de establecer o lograr una buena comunicación y manejo de los grupos, así como de atender de forma individual a todos los alumnos. Estos autores consideran que las principales ventajas que se obtienen con este tipo de aprendizaje son las siguientes:

- Desarrollo de habilidades interpersonales y de trabajo en equipo.
- Desarrollo de habilidades intelectuales de alto nivel.
- Responsabilidad, flexibilidad y autoestima.

- Trabajo de todos: cada alumno tiene una parte de responsabilidad de cara a otros compañeros dentro y fuera del aula.
  - Genera «redes» de apoyo para los alumnos «de riesgo»: alumnos con dificultades para integrarse se benefician claramente de este método de trabajo.
  - Genera mayor entusiasmo y motivación (en el profesor y en el alumno).
  - Promueve el aprendizaje profundo frente al superficial o memorístico.
- Por otro lado, también afirman que existe una gran diferencia entre los trabajos realizados por los llamados grupos tradicionales y los de aprendizaje cooperativo.

Según apunta Echeita (2003), los alumnos mediante el aprendizaje cooperativo:

- Incrementan la percepción de su competencia práctica y de su autoestima.
- Construyen su sentimiento de pertenencia y mejoran su empatía.
- Se responsabilizan de sus éxitos y de sus fracasos.
- Ganan en autonomía y seguridad.
- Desarrollan su entrega.

A su vez, Pujolás Maset (2003) aplica el método del aprendizaje cooperativo a unidades didácticas intercalando en él:

- Sesiones de todo el grupo (para explicar objetivos, contenidos generales, etc.).
- Reuniones con grupos homogéneos (alumnos de cada grupo con idéntico rol o dificultad).
- Orientaciones individuales (para problemas puntuales de comprensión o conducta).

Autores como Putnam (1997) señalan que existen diferencias entre el aprendizaje cooperativo y el de los grupos de trabajo tradicionales, esto se aprecia en la siguiente tabla comparativa realizada por este autor, donde analiza las características fundamentales de ambos.

Aprendizaje cooperativo frente a aprendizaje tradicional	
Aprendizaje cooperativo	Aprendizaje tradicional
Interdependencia positiva	No existe interdependencia positiva
Instrucciones sobre habilidades para cooperar en grupo	No se imparten instrucciones sobre habilidades para cooperar en grupo
Todos los miembros del grupo rinden cuentas de su responsabilidad	No se rinden cuentas a nivel individual
Preocupación sobre el aprendizaje de los compañeros	No existe preocupación sobre el aprendizaje de los compañeros
Grupos heterogéneos	Grupos homogéneos
Existe reflexión sobre el grupo y la consecución de objetivos	No existe reflexión sobre el grupo y la consecución de objetivos
Observación y <i>feedback</i> por parte del profesor	No existe esta observación y <i>feedback</i> por parte del profesor

El profesor diseña el trabajo de tal forma que se cree una interdependencia entre el conjunto de alumnos. Todos los componentes del grupo están obligados a confiar en los otros para conseguir el objetivo final, si uno no realiza su parte del trabajo, o lo hace mal, todo el grupo paga las consecuencias, el éxito de cada uno depende del éxito de los demás. Los miembros de cada grupo están obligados a rendir cuentas de su parte del trabajo, cada uno debe responsabilizarse de conseguir el éxito del trabajo colectivo y el grupo de conseguir los objetivos programados. Es fundamental la evaluación individual y la grupal, es preciso que exista confianza, que aprendan a tomar decisiones, a comunicarse entre ellos, a resolver problemas, que adopten compromisos propios, como el aprendizaje del tema académico y a funcionar como un equipo. Se realizará un control periódico de todas las tareas de cada miembro del grupo, de los problemas que hayan podido surgir, así como decidir las modificaciones a realizar. Es fundamental esta dinámica de autoevaluación.



### II.5.1.2 Método del caso

Según el profesor Lawrence E. Lynn, de la Universidad de Chicago: «El método del caso es una forma de movilización del grupo que le lleva a la acción, al cambio y al pensamiento crítico». Este método parte de la descripción de **una situación real**, normalmente relacionada con un problema, una decisión, o cualquier otra cuestión, la cual debe ser resuelta por un alumno o grupo de alumnos en el aula en un momento determinado. Esta información es presentada en forma de documento donde se narra lo sucedido, puede variar en cuanto a su extensión, organización de la información, complejidad, etc., generalmente tiene material de investigación complementario. El alumno es trasladado a un contexto determinado para que se posicione respecto a lo que el caso describe, teniendo en cuenta que debe resolver un problema o dilema y, como ocurre en la vida real, no existe una única solución, se le presentan añadidos dos problemas más que son la limitación de información y el tiempo para tomar la decisión. El trabajo se resolverá de forma individual y en grupo, las destrezas cognitivas se desarrollarán mediante el trabajo individual, las cuales se complementarán con el trabajo grupal en clase, ambas formas de trabajo tendrán el mismo nivel de importancia. Partimos de la idea de que los alumnos poseen un conocimiento intuitivo de la realidad, si el profesor realiza una buena labor de guía, serán capaces de «construir conocimiento» y así pasar a la acción para resolver el caso, teniendo en cuenta que no existe una solución única. Autoras como Benito y Cruz (2005: 50) consideran que la utilización del método del caso implica que el alumno pueda alcanzar los siguientes objetivos de aprendizaje y fines pedagógicos:

Método del caso	
Objetivo del aprendizaje	Fines pedagógicos
Desarrollar la capacidad de observación/identificación de problemas	Estimular la curiosidad por un tema
Examinar la información disponible	Mejorar la comprensión de teorías
Llevar a cabo la posible implementación / acción en función de la decisión adoptada Estudiar las posibles consecuencias y el impacto de la acción	Mejorar la capacidad de análisis, organización y síntesis de la información
Ayudar al alumno a enfrentarse a situaciones ambiguas	Desarrollar competencias sociales (saber escuchar, respetar opiniones...)
Dejar que el alumno practique con situaciones reales evaluando diferentes alternativas de acción	Potenciar la autoconfianza y seguridad en la expresión de las propias ideas

El profesor tendrá como objetivo principal conseguir que los alumnos se posicionen de la mejor manera posible frente a los hechos, permitiendo cierta flexibilidad a la hora de poner en práctica esta metodología, pero sin olvidar ciertas exigencias formales y pedagógicas.

Método del caso	
Exigencias formales	Exigencias pedagógicas
Lectura y análisis del caso de forma individual	El profesor será el facilitador en el proceso de aprendizaje
Estudio y debate del caso en un grupo pequeño	El profesor no será el centro, estará en segundo plano
Discusión por parte de toda la clase (gran grupo)	El profesor manejará los debates y grupos de discusión

Para definir las características de este análisis, considero oportuno la presentación de la siguiente tabla donde autoras como Benito y Cruz (2005: 53) recogen un procedimiento más o menos estandarizado de este método, el cual puede estar sujeto a variaciones dependiendo de los objetivos que marque cada profesor. Estas autoras lo dividen en tres fases:

<p><b>FASE I</b></p>	<p><b>Lectura y análisis del caso por parte del alumno individualmente</b></p> <p>Responderá a las preguntas básicas que definen el caso, adoptando el rol de protagonista. Hay que tener en cuenta que la pregunta final a la que debe responder es: ¿Qué haría yo en esta situación?</p> <p>Una guía para esta fase sería preguntarse:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Quién tiene que tomar la decisión?</li> <li>• ¿Qué tienen que decidir? ¿De qué va el problema?</li> <li>• ¿Por qué ha surgido?</li> <li>• ¿Quiénes están implicados?</li> <li>• ¿Cuándo se debe actuar, resolver, decidir?</li> <li>• ¿Por qué es un dilema?</li> </ul>
<p><b>FASE II</b></p>	<p><b>Análisis y discusión del caso en un grupo pequeño</b></p> <p>Puesta en común y discusión de lo que se ha trabajado individualmente a través del análisis de los puntos indicados más arriba (o de otra guía de análisis propuesta por el profesor), tratando de consensuar el enfoque del caso y proponiendo una alternativa de acción (suponiendo que éste sea el objetivo último del caso)</p>
<p><b>FASE III</b></p>	<p><b>Discusión en gran grupo</b></p> <p>Las propuestas de cada pequeño grupo son debatidas por el conjunto de la clase con distintos fines, en función de los objetivos previos planteados para la utilización del método del caso. Normalmente se deben exponer, a través de portavoces, las conclusiones alcanzadas, o continuar con cuestiones abiertas en clases sucesivas, o rellenar una plantilla con preguntas que aparecen sin respuesta al principio de la sesión... Hay diferentes técnicas de cierre del debate que siempre deben recoger y reconocer el trabajo realizado</p>

Para que esta metodología funcione es fundamental que el profesor sepa manejar y controlar la dinámica de grupos y más aún «saber escuchar». También ha de ser capaz de:

- Conocer el objetivo que persigue.
- Implicar al alumno para que lo trabaje.
- Preparar el debate con anterioridad y tener claro cuáles son los tiempos que va a dedicar a cada fase del trabajo en clase.
- Controlar el comienzo y el cierre del debate.
- Ser provocador durante la discusión.
- No preguntar dando respuestas guiadas.
- Dirigir los tiempos de preguntas y los de respuesta de los alumnos.
- Tomar nota de lo acaecido en la clase.
- Creer en el método.

#### Resumen del método del caso:

En esta tabla se resumen las principales características que definen este método según el modelo planteado por Benito y Cruz (2005).

Principales características del método del caso	
Contexto:	Real
Investigación:	Individual/pequeño grupo/gran grupo
Esencia de la situación/problema:	No tiene «solución única»
Cometido del educador:	Guía el conocimiento previo y el generado por la metodología, fundamentalmente a través del debate y la discusión
Trabajo con el alumno:	Toda la clase trabaja en grupos
Desarrollo de la actividad:	En la clase
Duración:	En una sola o en varias clases

Rosario Gutiérrez Pérez considera que el estudio del caso como método de investigación cualitativa se fundamenta en la idea de que es posible llegar a conocer las características de un fenómeno partiendo de la exploración intensiva de un solo caso, señala que se pueden encontrar distintas modalidades y establece una síntesis común de las fases de los estudios de casos que se muestran en el siguiente esquema (Marín Viadel, 2005: 155).



Fases de los estudios de casos	
Elección del tema y justificación metodológica.	
Elección del objeto de estudio: negociación inicial.	
Trabajo de campo, recogida de datos mediante:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recursos para observar la realidad: observación, notas de campo, análisis de documentos, grabaciones, fotografías, etc.</li> <li>• Recursos para interrogar la realidad: entrevistas, cuestionarios, dibujos, triangulación de métodos y de informantes, etc.</li> </ul>
Tratamiento de los datos recogidos:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexión inicial.</li> <li>• Estructuración de los datos en categorías.</li> <li>• Generalización.</li> </ul>
Elaboración de los informes parciales y negociación de los mismos.	
Elaboración del informe final y negociación con los participantes.	

Esta autora considera que el principal objetivo de estas metodologías no es «proporcionar directrices específicas para la práctica docente, sino ofrecer modos de observar los fenómenos educativos y de construir nuevas propuestas que favorezcan la enseñanza y el aprendizaje del arte» (citada en Marín Viadel, 2005: 173).

### II.5.1.3 Método *Placenta*

En un mundo saturado de información, y en particular de información visual, es necesario, como dice Bauman, preparar a las futuras generaciones para vivir en el mismo. Acaso considera que todos aquellos que nos dedicamos a la enseñanza y al aprendizaje, sobre todo los profesores de disciplinas relacionadas con el arte o con la cultura visual, somos los que debemos afrontar ese reto. En su libro *La educación artística no son manualidades* propone, en uno de sus capítulos, un «NO-MÉTODO» para una didáctica de la hiperrealidad, estableciendo las bases de un currículo que ha denominado PLACENTA y con el que pretende desarrollar «una propuesta de trabajo que combine lo práctico con lo fluido, lo aplicable con lo flexible, lo concreto con lo creativo, que se pueda usar ya, mañana mismo, pero que no se termine nunca, que se despliegue interminablemente sobre el futuro, una metodología que entienda la educación como un proceso de desprendimiento intelectual» (Acaso, 2009: 175).

Esta autora resume esta acción docente en cuatro ideas (Acaso, 2009: 178):

- Los currículos no reflejan la realidad, siendo, por tanto, sistemas de representación.
- La educación es un proceso de comunicación donde no se aprende lo que se enseña, porque hay un tercer participante, el inconsciente, que modifica todo el proceso.

- Aprender no es sólo dar la bienvenida a cierto tipo de conocimiento, es también no dar la bienvenida a otro cierto tipo de conocimiento, consiste igualmente en no aceptar que cierto conocimiento acabe por formar parte de nosotros, consiste en ser ignorante de manera activa.

- La educación es una práctica performativa, es decir, es una práctica que nunca se completa ni se acaba y que debe acabar alterando la realidad de alguna manera.

En el método *Placenta* recomienda seguir una serie de pasos que considera fundamentales para planificar o diseñar actividades, es decir, para realizar el diseño curricular. Estos pasos se resumen en el siguiente esquema:

<b>Método <i>Placenta</i></b>	
<b>Manifiesto:</b> Posicionamiento como educadora tanto a nivel filosófico como político	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Posicionamiento</li> <li>– Bases pedagógicas que se toman de referencia (modelos)</li> <li>– Objetivos morales</li> </ul>
<b>Encuadramiento:</b> Contexto en el que tiene lugar	<b>Contexto educativo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Educación formal-no formal</li> <li>– Nivel educativo</li> </ul> <b>Contexto temporal</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Tiempo disponible para programar</li> <li>– Tiempo disponible para impartir la clase</li> <li>– Elaboración de un calendario</li> </ul> <b>Contexto geográfico</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– MACRO: ¿dónde se desarrolla?</li> <li>– MICRO: características físicas del espacio donde voy a trabajar</li> </ul> <b>Contexto humano</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– ¿Quiénes son los destinatarios?</li> </ul> <b>Ficha</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Hacer explícito el contrato implícito que supone realizar una ficha</li> </ul>

<p><b>Metas:</b> ¿Para qué enseñar?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Han de fijarse entre <b>estudiantes y profesor, o bien sólo el profesor</b>, pero cuando éste piense siempre en las realidades vitales de los estudiantes</li> <li>• Han de ser <b>generales</b></li> </ul>	<p><b>Meta general</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Que los estudiantes desarrollen una <b>visión crítica</b> de los mundos visuales que les rodean</li> </ul> <p><b>Metas posmodernas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>Sospechar de las metanarrativas:</b> productos visuales comerciales, informativos y para el entretenimiento</li> <li>– <b>Entender y construir micronarrativas:</b> arte emergente, contrapublicidad, arte de colectivos no representados (mujeres, homosexuales, razas diferentes a la blanca, artistas locales, etc.)</li> <li>– Diferenciar entre <b>realidad y representación</b></li> <li>– Distinguir la <b>doble codificación</b></li> </ul> <p><b>Metas concretas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Adaptadas a cada actividad</li> </ul>
<p><b>Contenidos:</b> Información que se va a utilizar con los estudiantes</p>	<p><b>Los contenidos han de ser actuales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Las profesoras han de estar en contacto directo con la realidad, han de conocer los últimos desarrollo de imagen comercial, informativa y de arte contemporáneo</li> <li>– Material renovado constantemente</li> <li>– Incluir siempre material entregado por los alumnos/as</li> </ul> <p><b>Conocimiento a largo plazo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– El conocimiento que se crea en el proceso educativo ha de tener una influencia duradera e importante en lo que la gente piensa, actúa y siente a largo plazo y no servir tan sólo para aprobar el próximo examen</li> </ul> <p><b>Conocimiento fuera del aula</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– El conocimiento que se crea en el proceso educativo ha de tener repercusión en la vida cotidiana exterior del estudiante, en vez de servir únicamente para la experiencia de dentro de la clase</li> </ul> <p><b>Contenidos concretos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>Contenido vital:</b> contenido relacionado con la vida del estudiante, contenido que le interesa y le inquieta, lo que sube su motivación</li> <li>– <b>Contenido autoseleccionado:</b> cuando el profesor invita al estudiante a seleccionar sus propios contenidos</li> <li>– <b>Contenido profesional y verdadero:</b> cuando se trabaja en el aula con los mismos contenidos con los que trabajan los profesionales de la disciplina; cuando se plantean trabajos</li> </ul>

	<p>y proyectos que se solucionan en el mundo real; cuando el aprendizaje se lleva a cabo fuera del aula</p> <p><b>Contenidos posmodernos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>Metanarrativas:</b> productos visuales comerciales, informativos y para el entretenimiento</li> <li>– <b>Micronarrativas:</b> arte emergente, contrapublicidad, arte de colectivos no representados (mujeres, homosexuales, razas diferentes a la blanca, artistas locales, etc.)</li> <li>– Conceptos de <b>realidad y representación</b></li> <li>– Concepto de <b>doble codificación</b></li> </ul>
<p><b>Procesos:</b> Cómo transmitir la información obtenida</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Repartir el poder compartiendo contenidos, participando en la evaluación</li> <li>– Utilizar las nuevas tecnologías</li> <li>– Emplear un lenguaje familiar y cálido</li> <li>– No generar ansiedad a los alumnos, pues dificulta el aprendizaje</li> <li>– Motivación intrínseca, dando a los estudiantes el control de su propio aprendizaje</li> </ul> <p><b>Método de formulación de preguntas (también llamado «deconstrucción»)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Detonante: <ul style="list-style-type: none"> <li>· Pregunta que crea <b>perplejidad y confusión</b></li> <li>· Conecta con la <b>vida real</b> del estudiante</li> <li>· Genera una <b>enorme expectativa</b></li> <li>· Puede ser una pregunta formulada a través de una imagen</li> </ul> </li> <li>2. Debate crítico: <ul style="list-style-type: none"> <li>· La transmisión de la información se realiza en forma de debate dialógico (no monológico) a través de una proyección crítica</li> </ul> </li> <li>3. Práctica + proyecto real: <ul style="list-style-type: none"> <li>· Realizar un proyecto que tenga desarrollo en la realidad, donde aparezcan evaluadores reales. Es fundamental para lograr el aprendizaje</li> <li>· Trabajar en grupo</li> <li>· El <b>trabajo cooperativo</b> mejora el aprendizaje</li> <li>· Grupos de <b>3 o 4 personas</b></li> <li>· Agrupaciones <b>heterogéneas</b> frente a agrupaciones homogéneas</li> </ul> </li> <li>4. Puesta en común: <ul style="list-style-type: none"> <li>· Compartir los logros de cada grupo entre todos los grupos es fundamental para lograr el aprendizaje</li> </ul> </li> </ol>

<p><b>Boomerang:</b> Comprobar los resultados</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– El aprendizaje, en vez de la calificación, debe ser el eje de la enseñanza</li> <li>– Si mis alumnos no aprenden <b>fracaso como profesor</b>, aunque saquen calificaciones altas</li> <li>– El verdadero objetivo de la evaluación es <b>la comprobación de la eficacia en los resultados</b> para llevar a cabo los cambios necesarios en el aprendizaje</li> <li>– Los logros personales se consiguen con perseverancia, no son producto de ningún don natural</li> <li>– Hay que ayudar a los estudiantes a aprender a evaluar su propio trabajo</li> </ul> <p><b>Métodos cuantitativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Cuaderno de bitácora (progreso)</li> <li>– Exposición general</li> <li>– Portafolio (progreso)</li> <li>– Autoevaluación</li> <li>– Evaluación anticipada</li> <li>– Evaluación en grupo</li> <li>– Diseñar herramientas para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes</li> <li>– Diseñar herramientas para la evaluación de la docencia</li> </ul>
<p><b>Investigación:</b> Cómo seguir avanzando</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Diseñar <b>planes de investigación</b> paralelos a los planes educativos a partir de los cuales repensar la labor educativa</li> <li>– Difusión de los resultados de la investigación mediante <b>publicaciones</b></li> <li>– Transmisión de los resultados de la investigación mediante <b>reuniones, congresos, ponencias, jornadas, podcast, internet...</b></li> <li>– Documentar los procesos de enseñanza/aprendizaje (vídeos, grabaciones, imágenes...)</li> </ul>

## II.5.2 Fichas de implementación

Proyecto <i>CulturvESO</i>			
CURSO 2003-2004	MARCAS (Imagen comercial)	1.- Jugando al Polo	5.- Marcando la Marca
		2.- Yo soy...	6.- Ô de Fuenla
		3.- Yo no soy...	7.- ¿Dónde estoy?
		4.- Me Marcan las Marcas	8.- ¿Dónde? ¡Estoy aquíii!
CURSO 2004-2005	PRENSA (Imagen Informativa)	9.-Contamina tu mente	12.- El quiosco de la prensa
		10.- ¡Eres una estrella!	13.- El <i>Afila</i> , nuestro periódico
		11.- ¡No quiero ser mujer florero!	
CURSO 2005-2006	VIDEOJUEGOS (Imagen de entretenimiento)	14.- Seducidos por los videojuegos	15.- ¡Soy director!
CURSOS 2006-2007 Y 2007-2008	TELEVISION (Imagen de entretenimiento en movimiento)	16.- ¿Qué me vendes?	18.- Enganchados a la televisión
		17.- ¿Realidad o <i>reality</i> ?	19.- Des-infórmate

El día que comencé el trabajo de campo se formó un gran revuelo en la clase originado en parte por la novedad de la propuesta, se modificaba el modo de trabajo en el aula, la profesora (en este caso yo) no daría una clase magistral y los alumnos no se limitarían a escuchar, tomar apuntes, memorizar los contenidos aportados para después estudiarlos de una forma más o menos razonada (es a lo que están acostumbrados), sino que serían los propios alumnos los que buscasen e integraran la información, trabajasen en equipo, se planificasen, presentasen los resultados, tomarasen decisiones y también estudiaran... y, de esta forma, aportasen los conocimientos adquiridos al resto de sus compañeros. El



profesor dedicaría en todo momento parte de su tiempo al seguimiento de los alumnos y a conseguir que participasen en tareas y aprendieran más, les tendría que enseñar a planificar su tiempo, a trabajar en equipo, a adoptar técnicas de comunicación efectiva, a utilizar las nuevas tecnologías de la información, etcétera.

Algunas modificaciones no sólo afectaban al modo de trabajar, también se modificó el formato de entrega del trabajo, de la hoja de dibujo DIN A4 se pasó a DIN A3, una parte del mismo se realizaría en grupo y otra sería individual. Lo más chocante para los alumnos era que el resultado no sólo iba a estar plasmado en un papel, sino que ellos formarían parte de la obra final mediante la realización de una fotografía en la que serían los protagonistas: iban a trabajar sobre el tema de «la identidad». Para la realización de esta obra final tendrían que elegir la ropa con la que se sintieran más a gusto, sus objetos favoritos, un lugar del instituto con el que se identificasen y en el cual les gustase posar, tipo de luz (luz natural o artificial) para tomar su fotografía, etc. Al final se presentaría a todos los alumnos del instituto en un reportaje videográfico, el cual se proyectaría en el salón de actos del Centro durante la Feria del Libro. En un principio, muchos de los alumnos se negaron a que se les hiciese la fotografía, bien por vergüenza o bien por no querer participar en el trabajo, pero poco a poco se fueron animando. Las fotografías iban a ser tres: una donde apareciesen con los objetos y ropa que les identificasen, otra con los objetos y ropa que no les identificasen y una última vestidos de «ropa de marca» (se decide que puede ser de imitación debido al elevado precio de estas prendas). Para ello tenían que pensar qué objetos iban a seleccionar que representaran su seña de identidad, cómo los conseguirían, el tratamiento que les iban a dar... se dio el caso de algunos alumnos que se negaron a vestirse con la ropa que no les identificase y menos aún con la de determinadas marcas (de todas las seleccionadas se escogieron dos: Tommy Hilfiger y Polo Ralph Lauren, por ser las principales causantes de la problemática anteriormente mencionada), se les preguntó por qué no querían hacerlo y éstas fueron algunas de sus respuestas: «Me siento a disgusto vestido de esa forma», «Va en contra de mis principios», «Tenemos que mantener una imagen, no seríamos nosotros mismos», «Todo es falso, es un engaño»... se les comenta que pueden utilizar esa postura para criticar a la marca, explicar qué han sentido al llevarla puesta, qué efectos les han producido, no todos tienen que estar de acuerdo con ensalzarla... de esta forma se establecen varios bandos: los que están a favor de las marcas, los que están en contra y a los que les da todo igual.

Se establecieron las normas a seguir de una forma consensuada, de tal manera que al final estos alumnos resultaron ser los más atrevidos y los que más juego dieron, como ejemplo destacar el de un alumno de 4.º curso de ESO, cuya estética es un poco *heavy*, lleva el pelo largo un poco despeinado, camisetas siempre negras de Iron Maiden, Mago de Oz... lleno de tatuajes, *piercings*... el cual posó para el trabajo de la no-identidad vestido de traje de chaqueta, móvil en mano, el pelo engominado, zapatos de vestir, cartera de ejecutivo y, lo mejor de todo, en medio del patio donde le podían ver todos sus compañeros y los de otros cursos (aunque quería pasar desapercibido, al ver el éxito obtenido, el resto de las clases las dio así vestido, le hicieron muchísimas fotos con móviles –señalar que no fueron robadas–, posó como un famoso y, posteriormente, las colgó en internet). Me sorprendió que alumnos de cursos de los que no soy profesora llegaron a preguntarme que cuándo les haría la fotografía a ellos, que no les importaba vestirse de marca, incluso hubo quien me trajo un muestrario de la ropa que había conseguido, también me pidieron que hablara con mis compañeros de departamento que les daban clase para hacer este trabajo y no «los aburridos de siempre de dibujo técnico o las pinturitas», los conserjes del centro también se ofrecieron

voluntarios para la realización de este estudio (se agradeció la oferta, pero no se realizó con ellos).

Uno de los días que estuvimos haciendo las fotos se montó un gran revuelo, las ventanas de las clases estaban llenas de mirones e imagino que los profesores de esas clases también estarían intrigados con lo que estábamos haciendo, algunos me preguntaron por ello e incluso me comentaron si era posible ver los resultados de todo lo que estaba haciendo. Destacar que los profesores de Informática y Educación Física no pusieron ninguna objeción a la realización de las fotografías, coincidiendo con sus clases, de aquellos alumnos que habían elegido el patio del instituto o el aula de informática como su lugar de identidad. Los alumnos no entendían el porqué les pedía una autorización de sus padres para poder realizar las fotografías, la mayoría eran menores de edad y sin la autorización no podía realizar el reportaje fotográfico, algunos tardaron en entregarla, lo que ocasionó un poco de retraso, se dio el caso de padres que me pidieron dinero por el posado de sus hijos, otros que si se vestían de una marca a la que estaban haciendo publicidad que por qué razón esta marca no les pagaba o regalaba a sus hijos una prenda, por ejemplo, un polo. La mayoría de los padres firmaron la autorización y del total de los alumnos destacar que solamente cuatro se negaron a que se les hiciese la fotografía, esta negativa no eximió a los alumnos no fotografiados del trabajo práctico programado.

A la mitad de la puesta en práctica del proyecto surgió un problema para mí bastante grave, una de las alumnas, cuyos padres no autorizaron que fuese fotografiada, difundió que las fotografías se colgarían en internet en una página de pornografía infantil, las llamadas de los padres al Centro fueron inmediatas, pidiendo una explicación. Se les aclaró que serían utilizadas en un trabajo de doctorado y en el proyecto final de esta tesis, y que si no querían que se les viera a sus hijos «en las imágenes donde aparecieran sus caras, éstas se distorsionarían», los padres quedaron convencidos y dieron su autorización. Mientras, hubo que paralizar el trabajo durante unas semanas. Uno de los padres con los que hablé me dijo de muy malas maneras que «por qué no daba las clases como todo el mundo, que no tenía ni idea de qué se enseñaba en una clase de dibujo, que diera las clases como se las habían dado a él, que no mandara trabajos tan raros que no tenían nada que ver con la asignatura, además no servían para nada, que me limitase a mandarle láminas de dibujo técnico y manualidades como se ha hecho toda la vida y dejara los experimentos para la universidad, que su otra hija mayor, el año anterior, en la asignatura de “plástica”, había hecho muchas láminas y no las tonterías que le pedía yo a su otra hija». A este padre se le aclararon todas sus dudas y el trabajo continuó adelante. Después de investigar de dónde había podido salir tal noticia, se descubrió que la alumna que la había difundido era la hija de este padre. Se le preguntó por qué había dicho tal mentira, a lo que contestó: «Para fastidiar, porque mis padres no me han dejado hacerme las fotos y yo sí quería». Todo esto me afectó muchísimo, estuve a punto de abandonar este trabajo de investigación. Tengo que dar las gracias al equipo directivo del Centro, el cual me apoyó durante este período problemático (por llamarle de alguna manera), alegando que existe libertad de cátedra para impartir una asignatura y apoyando en todo momento este proyecto, el cual les parecía muy innovador. Destacar que si no hubiera sido así tal vez este trabajo no hubiera salido a la luz. Todo esto me sirvió para seguir adelante con el proyecto, pensando que tal vez podría servir de guía o ayuda a otros profesores que quisieran o desearan innovar en su quehacer diario, y para demostrar a esos padres tan desconfiados que pueden existir otros métodos de enseñanza, distintos a los tradicionales pero tan válidos como ellos, para conseguir que el alumno sea capaz de pensar, de generar conocimiento propio, para que aprenda a ser más crítico con todo lo que le imponen y además disfrute haciéndolo.

La publicidad invade cada vez más rincones de nuestro entorno. Según Kalle Lasn, de Adbusters, en las grandes urbes la persona media recibe 3.000 mensajes publicitarios al día entre logotipos, etiquetas, carteles, correo físico y electrónico, anuncios en los distintos medios de comunicación. Cada vez es más difícil encontrar espacios donde posar los ojos sin encontrarse con nuevos modelos, marcas exclusivas, avances tecnológicos. La calle, las estaciones del metro y del autobús, las gorras, las zapatillas deportivas de los transeúntes, las bolsas de la compra, los campos de fútbol, los deportistas, la radio, las páginas de la prensa, la televisión, el cine... un largo etcétera. Este trabajo se ha basado en el análisis del discurso establecido por aquellas clases que ostentan el poder (EE.UU.) a través del lenguaje visual y cómo éstas deciden qué versión de los hechos puede y debe ser enseñada, de tal manera que modifiquemos nuestro conocimiento para que pensemos lo que les interesa a otros. Se aprecia en el trabajo de investigación realizado de una marca determinada y muy conocida por la población adolescente objeto de este estudio. Considero muy importante que los alumnos aprendan a leer las imágenes, a mirar, a observar, a ser críticos, para poder descifrar todos sus significados y, de esta manera, evitar que les engañen; en este caso, el estudio lo haremos utilizando un recurso muy conocido por los adolescentes: la publicidad. Durante el período de realización de esta tesis doctoral se han desarrollado numerosas actividades, las cuales nos han permitido partir de la experiencia práctica y así poder comprobar la eficacia del método empleado y sus aplicaciones dentro del ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria. El protocolo seguido para la recogida de información y la posterior evaluación de cada unidad didáctica se han desarrollado gracias a la elaboración de unas fichas técnicas en las que se han reflejado lo que se va a realizar de una manera objetiva y la interpretación del profesor una vez finalizada la actividad. Todas las prácticas han sido fotografiadas y muchas de ellas filmadas, también se aportan transcripciones de los comentarios realizados por los alumnos en referencia al trabajo que han realizado. Resumen de las herramientas utilizadas:

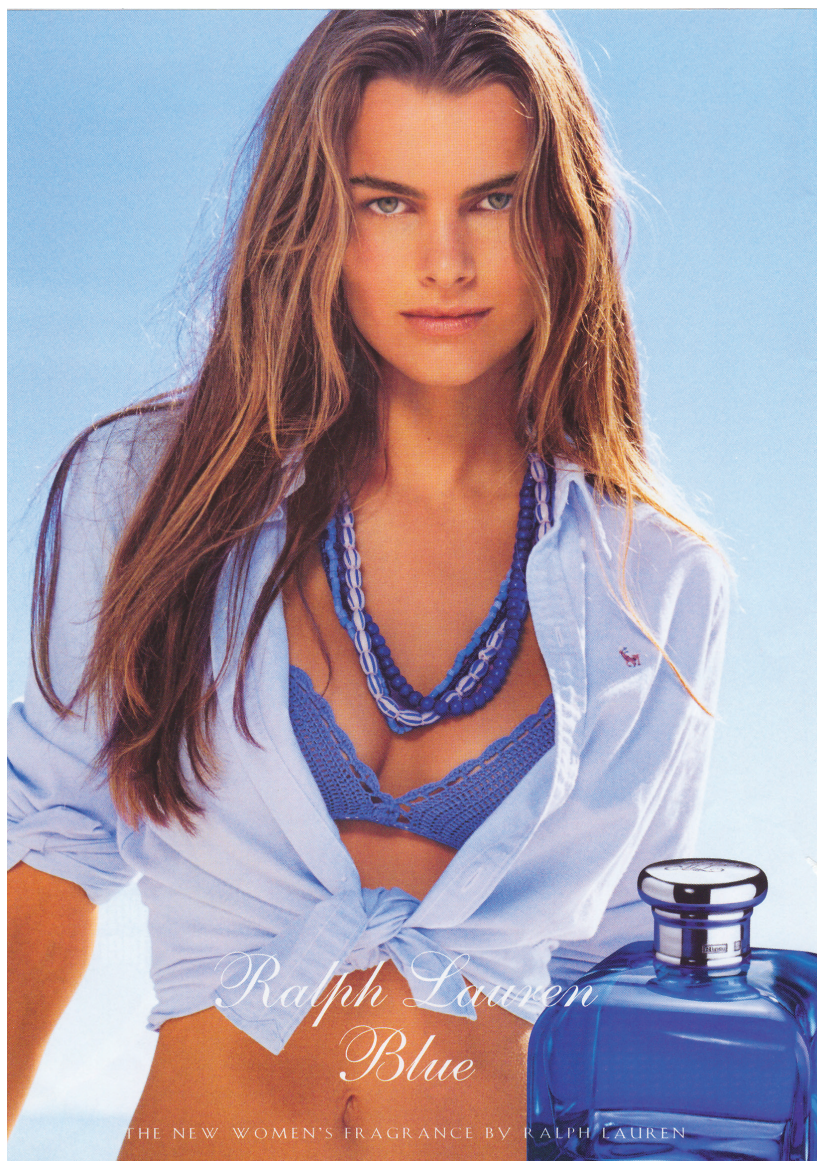


## I.5.2.1 Bloque A: MARCAS (Imagen comercial. La publicidad). Curso 2003-2004

Proyecto CulturvESO			
IMAGEN COMERCIAL. LA PUBLICIDAD			
CURSO	BLOQUE A	PROYECTOS - UNIDADES DIDÁCTICAS	
2003-2004	MARCAS	1.- Jugando al Polo	5.- Marcando la Marca
		2.- Yo soy...	6.- Ô de Fuenla
		3.- Yo no soy...	7.- ¿Dónde estoy?
		4.- Me Marcan las Marcas	8.- ¿Dónde? ¡Estoy aquíí!

# «JUGANDO AL POLO»

## Proyecto - Unidad didáctica 1





Actividad diseñada por: Emma Manso Alonso

Edad participantes: 12-18 años.

Duración: Las horas lectivas correspondientes a una semana y media (puede prolongarse una semana más, dependiendo de la disponibilidad del aula de informática y de los medios audiovisuales del centro).

## 01| Datos Técnicos

### DETONANTE:

«Jugando al Polo».

Análisis de anuncios publicitarios: Tommy Hilfiger y Polo Ralph Lauren.

### CONTENIDOS:

Marcas.

## DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

### METAS:

- Definir la publicidad.
- Definir anuncio.
- Analizar el proceso publicitario:
  - Planificación.
  - Desarrollo.
  - Decisión.
  - Difusión de anuncios: televisión, radio, prensa o diarios, otros soportes.
- Defenderse de la publicidad que nos llega analizando los anuncios de forma crítica.
  - Aprender a analizar una imagen fija:
    - Lectura objetiva.
    - Lectura subjetiva.
  - Promover el debate, el intercambio de ideas y la integración cultural de la comunidad educativa apreciando las dificultades que surgen cuando un grupo de alumnos manifiesta ideas y gustos distintos a partir de una misma imagen.



### MATERIALES:

- **Espacio:** aula taller de Dibujo.
- **Materiales:** folios, lápices de madera, rotuladores, cámara de fotos, fotocopias.

### TEMPORALIZACIÓN:

- **Explicación teórica.** Exposición y estudio de los contenidos teóricos de la unidad didáctica, mostrando las imágenes publicitarias que se van a estudiar y descontextualizar para que entiendan el concepto de identidad y de estereotipo.
- **Producción.** Análisis de los anuncios publicitarios seleccionados:
  - Realización del estudio icónico de la forma.
  - Estudio iconográfico del contenido.
  - Análisis iconológico.



- Análisis de valores.
- Realización de la fotografía de la obra.
- **Exposición.** Presentación de todos los trabajos del grupo.
- Debate sobre la consecución de objetivos, qué se ha aprendido, autoevaluación.

#### OBSERVACIONES:

Los alumnos se sienten perdidos cuando rompes su forma habitual de trabajo.

## 02| Datos Conceptuales



#### OBJETIVOS

- Analizar el proceso publicitario:
  - Planificación.
  - Desarrollo.
  - Decisión.
- Visionar anuncios en: televisión, radio, prensa o diarios, otros soportes.
- Aprender a analizar una imagen fija:
  - Lectura objetiva.
  - Lectura subjetiva.
- Defenderse de la publicidad que nos llega analizando los anuncios de forma crítica.

#### CONTENIDO VITAL

Se procederá a la selección de anuncios publicitarios de las marcas escogidas para el estudio, en este caso Tommy Hilfiger y Polo Ralph Lauren. Los alumnos deberán escoger entre

los anuncios el que más les guste para realizar su análisis siguiendo la guía de lectura de imágenes que se les facilita.

Se estudiarán y analizarán las características del anuncio, la temática, el contenido, el análisis de los textos y de las imágenes, el tipo de productos que se anuncian, los roles y estereotipos adjudicados a las mujeres, a los hombres, a los adolescentes... para luego abordar los puntos más destacados: el reflejo de éstos y el uso que se hace de su imagen.

Los alumnos deben partir de la idea de que el mundo en que se encuentran sería otro si no hubiera anuncios, éstos no existen por el capricho de unas personas que se aprovechan de la situación, sino que responden a la necesidad de comunicar que llevan consigo las actividades comerciales. Aquel que compra un producto lo utiliza en su propio beneficio, por lo que no todo es malo, para ellos es bueno. Si se cometen desatinos por parte de los anunciantes y de los profesionales de la publicidad, se deberían denunciar las actuaciones incorrectas.

### HERRAMIENTAS DE DECONSTRUCCIÓN

La mayoría de las imágenes que utilizamos en esta práctica proceden de los medios de comunicación, trabajamos con imágenes de publicidad por que hay mucho dinero de por medio, las agencias de publicidad se esfuerzan al máximo en utilizar todos los recursos expresivos que la imagen pone a su alcance para con ellos conducir a los espectadores, en nuestro caso los adolescentes, al consumo del producto. Nuestra tarea será por tanto iniciarles en este mundo de la imagen para abrirles los ojos. Igual que se les enseña a leer textos, ¿por qué no enseñarles a leer imágenes y dar respuesta a todo lo que éstas les pretenden provocar?

Comenzamos mostrando las imágenes que queremos que nuestros alumnos analicen, una vez realizada la selección, las pueden analizar y leer desde muchos ángulos y perspectivas. Esto lo haremos desde dos planos fundamentales: el de la **lectura objetiva**, es decir, la que se refiere exclusivamente a los elementos y aspectos objetivables de la imagen y que están presentes independientemente del receptor que la observa (aspectos generales: tamaño, formato, nivel de iconicidad... signos básicos: color, forma, textura, encuadre, peso visual... textos y grafismos), y el de la **lectura subjetiva**, en la que tendrán que mostrar las reacciones que les provocan las imágenes o lo que se procura que puedan suscitar al espectador que las observa (percepción global de la imagen, estereotipos sociales a los que responde, reacciones vivenciales que se pretenden incitar en el espectador...). Deberán comentar la finalidad de la imagen y realizar una valoración global (del fenómeno comunicativo), la cual podrá ser de crítica o de alabanza al producto, según considere cada uno.

La realización de esta práctica, «análisis de los anuncios publicitarios seleccionados», se llevará a cabo durante las horas lectivas correspondientes a una semana. Para poder realizar la actividad se utilizará la metodología del análisis y la investigación.



## 01| Datos Técnicos

### DETONANTE:

- «Yo soy...» (mi identidad).

### CONTENIDOS:

Marcas.

## DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

### METAS:

- Concepto de identidad.
- Introducir al alumno en los conceptos básicos de la lectura de imágenes y la alfabetización audiovisual.
- Artistas que trabajan la identidad (Vik Muniz, Frida Kahlo, China Adams...).
- Aprender a diferenciar entre el mensaje explícito y el implícito y motivar a los estudiantes para localizar mensajes ideológicos y estereotipados.

### MATERIALES:

- **Espacio:** aula taller de Dibujo.
- **Materiales:** folios, lápices de madera, rotuladores, cámara de fotos, fotocopias.



### TEMPORALIZACIÓN:

- **Explicación teórica.** Exposición y estudio de los contenidos teóricos de la unidad didáctica y el concepto de identidad y de estereotipo.
- **Producción.** Cada alumno realiza sus bocetos para pasar sus ideas al proyecto final.
- Realización de la fotografía de la obra.
- **Exposición.** Presentación de todos los trabajos del grupo.
- Debate sobre la consecución de objetivos, qué se ha aprendido, autoevaluación.

### OBSERVACIONES:

En un principio les cuesta reconocer qué objeto les identifica, se ayudan unos a otros. En algunos casos está muy claro.

«YO SOY...»		
OBJETO QUE ME IDENTIFICA	AUTORRETRATO DE FRENTE	AUTORRETRATO DE PERFIL
CÓMO ME VISTO	DÓNDE (FONDO DEL MONTAJE)	TIPO DE ILUMINACIÓN (NATURAL, ARTIFICIAL)
DISEÑO DE MI NOMBRE	MONTAJE FINAL	

## 02| Datos Conceptuales

### OBJETIVOS

- Concepto de identidad.
- Introducir al alumno en los conceptos básicos de la lectura de imágenes y la alfabetización audiovisual.
- Aprender a diferenciar entre el mensaje explícito y el implícito y motivar para localizar mensajes ideológicos y estereotipados.

### CONTENIDO VITAL

Los alumnos deberán realizar un proyecto donde definan **su identidad**, para ello se plantearán la siguiente reflexión: «Lo que creo que soy, lo que los demás creen que soy y lo que realmente soy». Una vez resuelto el planteamiento, se procederá a la elaboración del contenido siguiendo las siguientes pautas:

Título: Mi **identidad**.

- Formato DIN A3.
  - Opción de título: «¿Quién soy?», «Yo soy», «La identidad de...» (nombre, apellido, apodo...).
- Tú eliges el título entre los programados.
- Selecciona objetos (prendas de vestir, complementos, calzado, recuerdos, música, libros...) que te identifiquen, descríbelos. ¿Por qué te identificas con ellos?
  - Realiza un autorretrato donde estudies tu perfil y una vista de frente (si no quieres dibujarte puedes utilizar un fotografía y realizar un fotomontaje).
  - ¿Cómo te vistes? ¿Con ropa deportiva, de uniforme, pijo, de rapero, de heavy metal, de estética gótica, sport, de marca...?
  - ¿Pertenece a algún grupo o tribu urbana? ¿Te identificas con ellos por tu forma de vestir?
  - Diseña un cartel con tu nombre o apodo. El formato del cartel puede ser horizontal o vertical y su tamaño no superior a una hoja DIN A3. Utiliza la técnica que prefieras, dibujo,



collage, fotomontaje... puede ser en blanco y negro o en color.

- Escoge un lugar del instituto donde te gustaría que te fotografiasen y con el que te identifiques. Descríbelo, indica si es exterior, interior...
- Realización de una fotografía con tu identidad (objetos, ropa...), indicando qué tipo de luz prefieres y el lugar seleccionado para la misma.

### HERRAMIENTAS DE DECONSTRUCCIÓN

Esta actividad está desarrollada en dos partes, en la primera se trabaja el tema de la identidad a través de lo visual y en la segunda se reconstruyen las identidades creadas a través de la imagen. Considero que es importante que los alumnos entiendan el concepto de identidad y sepan construirla a través de imágenes. Para el desarrollo de la primera fase de esta práctica (bocetos, dibujos, carteles...) se utilizarán las horas lectivas correspondientes a tres semanas, el montaje fotográfico se realizará durante las dos horas lectivas siguientes. La metodología utilizada será la del análisis y la investigación.





# «YO NO SOY...»

## Proyecto – Unidad didáctica 3



## 01| Datos Técnicos

### DETONANTE:

- «Yo no soy...» (mi no-identidad).

### CONTENIDOS:

Marcas.

## DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

### METAS:

- Concepto de no identidad.
- Introducir al alumno en los conceptos básicos de la lectura de imágenes y la alfabetización audiovisual.
- Descubrir cuáles son los estereotipos más influyentes y cómo se transmiten.

### MATERIALES:

- **Espacio:** aula taller de Dibujo.
- **Materiales:** folios, lápices de madera, rotuladores, cámara de fotos, fotocopias.

### TEMPORALIZACIÓN:

- **Explicación teórica.** Exposición y estudio de los contenidos teóricos de la unidad didáctica y el concepto de no-identidad.
- **Producción.** Cada alumno realiza sus bocetos para pasar sus ideas al proyecto final.
- Realización de la fotografía de la obra.
- **Exposición.** Presentación de todos los trabajos del grupo.
- Debate sobre la consecución de objetivos, qué se ha aprendido, autoevaluación.

### OBSERVACIONES:

No les cuesta reconocer el objeto que no les identifica, pero muchos no quieren fotografiarse vestidos de esa manera.



«YO NO SOY...»		
OBJETO QUE NO ME IDENTIFICA	AUTORRETRATO DE FRENTE	AUTORRETRATO DE PERFIL
CÓMO NO ME VISTO	DÓNDE (FONDO DEL MONTAJE)	TIPO DE ILUMINACIÓN (NATURAL, ARTIFICIAL)
DISEÑO DE MI NOMBRE	MONTAJE FINAL	

## 02| Datos Conceptuales

### OBJETIVOS

- Concepto de no identidad.
- Introducir al alumno en los conceptos básicos de la lectura de imágenes y la alfabetización audiovisual.
- Aprender a diferenciar entre el mensaje explícito y el implícito y motivar para localizar mensajes ideológicos y estereotipados.
- Construcción/deconstrucción.

### CONTENIDO VITAL

Los alumnos deberán realizar un proyecto donde definan su **no-identidad**, para ello se plantearán la siguiente reflexión: «Lo que creo que no soy y lo que realmente no soy». Una vez resuelto el planteamiento, se procederá a la elaboración del contenido siguiendo las siguientes pautas:

Título: Mi **no-identidad**.

- Formato DIN A3.
- Opción de título: «¿Quién no soy?», «Yo no soy...», «La no-identidad de...» (nombre, apellido, apodo...). Tú eliges el título entre los programados.
- Selecciona objetos (prendas de vestir, complementos, calzado, recuerdos, música, libros...) que no te identifiquen, descríbelos. ¿Por qué no te identificas con ellos?
- Realiza un autorretrato donde estudies tu perfil y una vista de frente con tu nueva identidad.
- ¿Cómo no te vistes? ¿Con ropa deportiva, de uniforme, pijo, de rapero, de *heavy metal*, de estética gótica, *sport*, de marca...?
- La ropa que no te identifica, ¿pertenece a algún grupo o tribu urbana? ¿Te identificarías con ellos por esta forma de vestir?
- Diseña un cartel con tu nombre o apodo. El formato del cartel puede ser horizontal





# «ME MARCAN LAS MARCAS»

## Proyecto – Unidad didáctica 4



## 01| Datos Técnicos

### DETONANTE:

- «Me Marcan las Marcas».

### CONTENIDOS:

Marcas.

## DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

### METAS:

- Concepto de micro y metanarrativa.
- Concepto de estereotipo.
- Construcción/deconstrucción.
- Análisis crítico de un producto comercial.
  - Localizar mensajes ideológicos y estereotipados, analizar su influencia y su transmisión.
  - Colectivo Adbuster.

### MATERIALES:

- **Espacio:** aula taller de Dibujo.
- **Materiales:** folios, lápices de madera, rotuladores, cámara de fotos y de vídeo, fotocopias, hojas de dibujo DIN A3, objetos personales, ropa, pegatinas.

### TEMPORALIZACIÓN:

- **Explicación teórica.** Exposición y estudio del concepto de marca, se muestran las imágenes publicitarias que se van a estudiar y descontextualizar para que se entiendan el concepto de identidad y de estereotipo.
- **Producción.** Cada alumno realiza sus bocetos para pasar sus ideas al proyecto final.
- Realización del montaje y de la fotografía de la obra.
- **Exposición.** Presentación de todos los trabajos del grupo.
- Debate sobre la consecución de objetivos, qué se ha aprendido, autoevaluación.

### OBSERVACIONES:

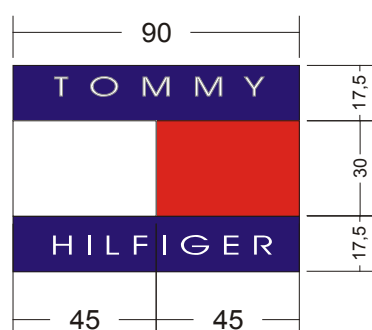
Muchos terminan odiando el producto analizado, en este caso la marca «Tommy Hilfiger».





«ME MARCAN LAS MARCAS»		
LOGOTIPO	TRANSFORMACIÓN DEL LOGOTIPO	AUTORRETRATO DE PERFIL O DE FRENTE
CÓMO NO ME VISTO DE MARCA	DÓNDE (FONDO DEL MONTAJE)	TIPO DE ILUMINACIÓN (NATURAL, ARTIFICIAL)
<b>SLOGAN</b> O TEXTO PUBLICITARIO	MONTAJE FINAL	

## 02| Datos Conceptuales



### OBJETIVOS

- Concepto de micronarrativa y metanarrativa.
- Concepto de estereotipo.
- Análisis crítico de un producto comercial.
- Localizar mensajes ideológicos y estereotipados, su influencia y cómo se transmiten.
- Deconstruir los estereotipos localizados.
- Colectivo Adbuster.

### CONTENIDO VITAL

Los alumnos deberán realizar un proyecto donde trabajen sobre la marca seleccionada (Tommy Hilfiger), analizarán su logotipo, su historia... Una vez realizada la investigación, se procederá a la elaboración del mismo siguiendo las siguientes pautas:

- Formato DIN A3. Posición horizontal.
- Título: Me marcan las marcas.
- Dibujo del logotipo de Tommy Hilfiger (el dibujo del logotipo respetará las medidas indicadas en el croquis y se respetarán los colores originales del mismo). Descubrir qué colores lo componen, a qué país está representando, ¿puede ser su bandera?
- Transformación o nueva versión del logotipo según el enfoque del alumno. Selección de una bandera (puede ser la propia del país o cualquier otra); la disposición de los colores será arbitraria. Se cambiará el nombre al logotipo, intentando que tenga un sonido similar al original, por ejemplo: Tony Hillfighter, Tommy Heil Hitler, Tymmo Hilfiger.
- Selección de objetos (prendas de vestir, complementos, calzado, recuerdos, perfume, música, libros...) que identifiquen la marca seleccionada, descríbelos. ¿Qué tienen de especial? Las prendas se pueden dibujar o bien fotografiar.

- Realizar un autorretrato donde se estudie el perfil o una vista de frente. Se puede utilizar una fotografía en color, un dibujo, una fotocopia de una fotografía y colorearla o hacer un fotomontaje.

## HERRAMIENTAS DE DECONSTRUCCIÓN

Se realizarán pegatinas y etiquetas de la marca de distintos tamaños respetando sus colores originales y diseño. Los objetos que han identificado a cada alumno deben convertirse en objetos de la marca seleccionada, añadiendo dicha pegatina o etiqueta a los mismos, es decir, se «tommyficarán» (adaptación del término *customizar*). No se obliga a comprar ropa de marca para realizar el montaje final, considero que utilizar las pegatinas hace que la crítica sea más efectiva.

Partiendo de una copia de los anuncios seleccionados, cambiar el *slogan* o el texto del anuncio (este cambio podrá tener sentido crítico o no), también se podrá cambiar el producto que se anuncia. La elección de la técnica será libre: dibujo, *collage*, fotomontaje, técnica mixta... podrá ser en blanco y negro o en color.

Cada estudiante escogerá un lugar del instituto donde le gustaría que le fotografiasen vestido con la ropa de la marca escogida. Descripción del mismo indicando si es exterior o interior, el tipo de luz (si es natural o artificial).

Realización de las fotografías en el ambiente seleccionado:

- Fotografía 1. Crítica a la marca: se pegarán las pegatinas en la ropa y en los accesorios que no sean de la marca.
- Fotografía 2. Montaje final sobre el escenario escogido vistiendo la ropa de marca.

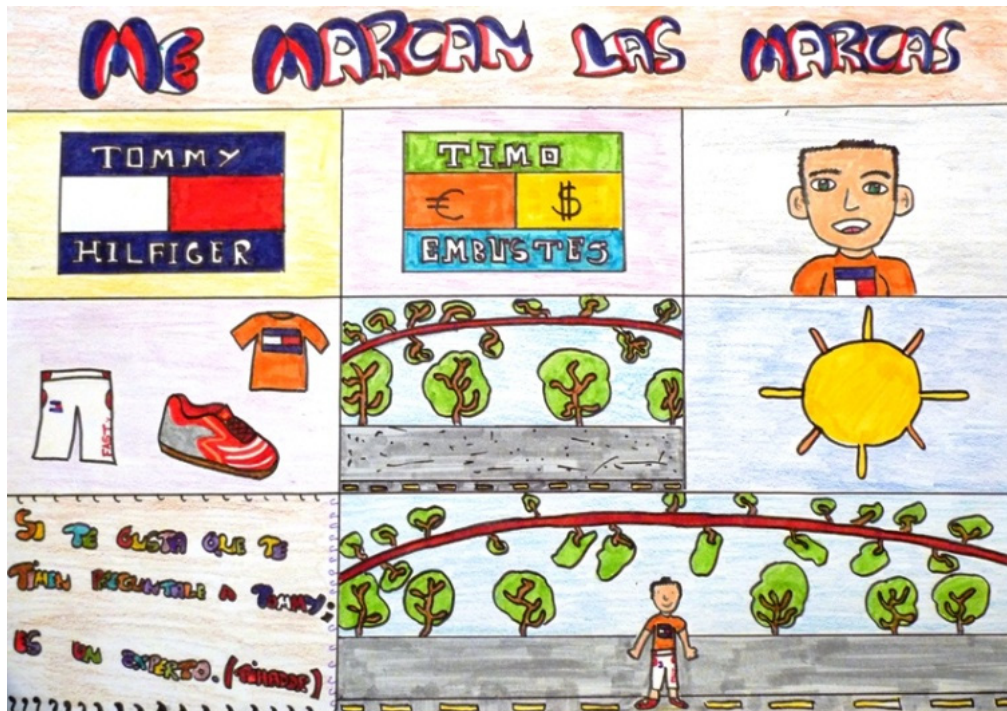
Fotografía final de todo el grupo que ha participado en la unidad didáctica vestidos con la ropa falsificada con las pegatinas y de fondo un logotipo gigante de la firma que se realizará entre todos los alumnos de la clase. También se filmará este trabajo. Se declara en el instituto el día oficial «Tommy», todos debemos vestirnos con algo de esta firma. (Puede ser una falsificación o bien las prendas que hemos convertido en producto «Tommy».) En el trabajo se deberán describir las casillas numeradas del 1 al 9 e indicar el contenido de cada una de ellas. No se podrá olvidar mencionar el porqué de la selección de los objetos, lugares, prendas de vestir, bandera, es muy importante que reflejen su opinión personal, así como su autoevaluación, etcétera.

Las marcas seleccionadas en un principio eran dos, Tommy Hilfiger y Ralph Lauren, pero debido a la dificultad de representación de la segunda (un jugador de polo montado en un caballo), el conseguir prendas de esta marca para la realización del reportaje fotográfico, una mayor identificación por parte de los alumnos con la primera marca (muchos comentaban que la otra «era de viejos y ricos»), se ha optado por la primera por la simplicidad del logotipo.

Para el desarrollo práctico se utilizarán las horas lectivas correspondientes a dos semanas. El montaje fotográfico, así como la filmación de los vídeos, se realizará durante las dos horas lectivas siguientes.







# «MARCANDO LA MARCA»

## Proyecto – Unidad didáctica 5





## 01| Datos Técnicos

### DETONANTE:

- «Marcando la Marca».

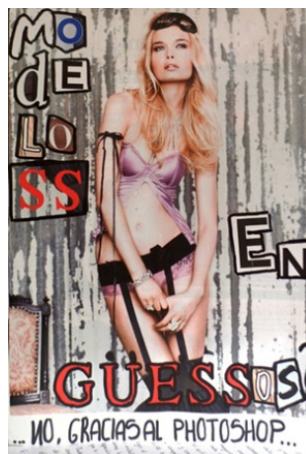
### CONTENIDOS:

Marcas.

## DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

### METAS:

- Concepto de micronarrativa.
- Concepto de construcción/deconstrucción.
- El colectivo Adbuster. Contrapublicidad.
- Promover el análisis crítico de la publicidad, entendiéndola como un producto perfectamente planificado e intencional.
- Fomentar un acercamiento crítico y selectivo hacia los anuncios, partiendo de la reflexión sobre las propias motivaciones psicológicas personales.
- Facilitar la denuncia y la crítica de mensajes persuasivos de productos de marca.



### MATERIALES:

- **Espacio:** aula taller de Dibujo, aula de Audiovisuales, aula de Informática.
- **Materiales:** folios, lápices, rotuladores, cámara de fotos, tijeras, pegamento, conexión a internet.

### TEMPORALIZACIÓN:

- **Explicación teórica.** Exposición y estudio del concepto de contrapublicidad. Publicidad crítica (ver trabajos del colectivo Adbuster criticando el consumo abusivo).
- **Producción.** Cada alumno realiza sus bocetos para pasar sus ideas al proyecto final.
- Realización de la fotografía de la obra.
- **Exposición.** Presentación de todos los trabajos del grupo.
- Debate sobre la consecución de objetivos, qué se ha aprendido, autoevaluación.

### OBSERVACIONES:

No les cuesta mucho entender el concepto de contrapublicidad, pero no se atreven a meterse con el producto.



## 02| Datos Conceptuales

### OBJETIVOS

- Entender el concepto de micronarrativa.
- Profundizar en el concepto de construcción/deconstrucción.
- Conocer la obra del colectivo Adbuster. Contrapublicidad.
- Descubrir cuáles son los estereotipos más influyentes y cómo se transmiten.
- Promover el análisis crítico de la publicidad, entendiéndola como un producto perfectamente planificado e intencional.
  - Fomentar un acercamiento crítico y selectivo hacia los anuncios, analizando la composición de la imagen mostrada y la persuasión que encierran los mensajes.
  - Reflexionar sobre la veracidad de las imágenes que nos rodean.

### CONTENIDO VITAL

La publicidad está llena de mensajes que son emitidos por los medios de comunicación de masas, en numerosas ocasiones de forma engañosa. La mejor manera de combatirla es denunciándolo a través de la propia publicidad, pero ¿cómo? Haciéndonos reflexionar y siendo nosotros mismos los que establezcamos un juicio sobre lo que ocurre en la misma. Se seleccionarán unos anuncios de la marca Tommy Hilfiger, en este caso dos, en el primero aparece la imagen de una joven anunciando una colonia de la marca, en el segundo aparecen los cuerpos de dos jóvenes (se supone que lo son, pues no se les ve la cara a ninguno de los dos) anunciando la misma colonia. La elección del anuncio será libre.

Destacar que la mayoría de los chicos escogieron el anuncio de la colonia para chicas, mientras que a las chicas les daba igual uno que otro; de todas formas, el seleccionado por ellas fue mayoritariamente el de la colonia para él o para ella de esta marca.

### HERRAMIENTAS DE DECONSTRUCCIÓN

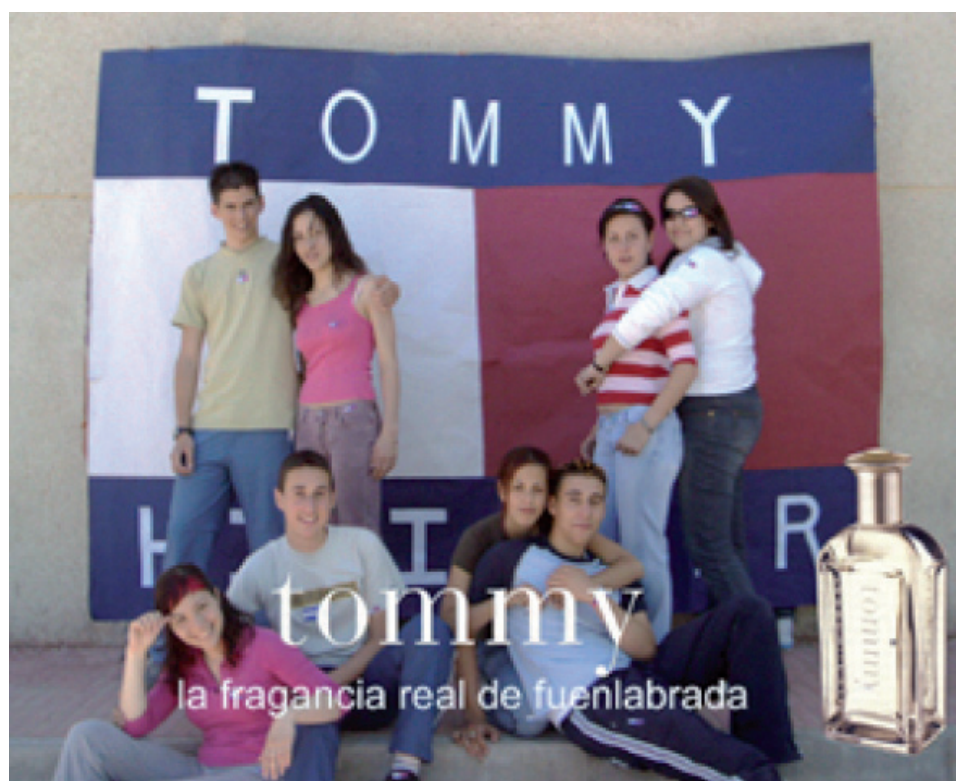
Tenían que cambiar los elementos originales utilizando como recurso la crítica a su consumo o bien ensalzando ese producto, es decir, realizar una contrapublicidad. Para ello se podía cambiar el texto o *slogan*, jugar con el nombre de la marca, modificarlo, anunciar un producto contrario al de origen, e incluso anunciar ese producto, pero utilizando el nuevo logotipo que habían diseñado en su trabajo, así como sus colores, poner un texto con frases en negativo, es decir, que digan lo contrario a lo que publicitan, buscar antónimos de la palabra clave, sustituir el objeto o personaje por otros que sean opuestos, cambiar el ambiente por otro negativo, etc.

Los alumnos se convertirán en «artistas plásticos» para poder realizar la denuncia de esos mensajes producidos a través de la publicidad y emitidos por los medios de comunicación de masas, pero, ¿cómo? Utilizando el lenguaje visual. La técnica de ejecución sería libre: *collage*, fotomontaje, combinación de varias de ellas, también se podía colorear, recortar, eliminar o añadir elementos e introducir el concepto de textura en su trabajo. Al finalizar, los alumnos redactarán un informe del proceso de creación y mostrarán a sus compañeros sus trabajos, realizando de esta manera una

puesta en común. Seleccionarán algunas de las frases con las que se sienten o no «identificados» con la marca Tommy Hilfiger y explicarán el porqué de su elección.

Señala las frases con las que estés de acuerdo	Sí	Por qué	No	Por qué
No la conozco.				
Llevaría una falsificación.				
Es carísima, pero tiene carisma.				
Da prestigio.				
Me es indiferente.				
Todos la llevan.				
La odio.				
Es una seña de identidad.				
Me siento mal si no llevo esa marca.				





## 01| Datos Técnicos

### DETONANTE:

- «Ô de Fuenla».

### CONTENIDOS:

Marcas.

## DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

### METAS:

- Concepto de micronarrativa.
- Concepto de construcción/deconstrucción.
- Descubrir los estereotipos más influyentes.
- Fomentar un acercamiento crítico y selectivo hacia los anuncios, partiendo de la reflexión sobre las propias motivaciones psicológicas personales.
- Facilitar la denuncia y la crítica de mensajes persuasivos de marcas de ropa.



### MATERIALES:

- **Espacio:** aula taller de Dibujo.
- **Materiales:** folios, lápices de madera, rotuladores, papel continuo de colores, listones de madera, pegamento, cámara de fotos, fotocopias, pegatinas, ropa con la marca (auténtica o *tommyficada*).

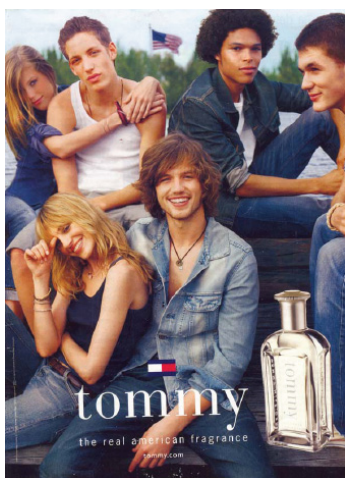
### TEMPORALIZACIÓN:

- **Explicación teórica.** Se muestran las imágenes publicitarias que se van a estudiar y descontextualizar.
- **Publicidad crítica** (ver trabajos del colectivo Adbuster) parodiando la marca.
- **Producción.** Reparto del trabajo por grupos.
- Realización del mural y fotografía del logotipo gigante para realizar el montaje final.
- **Exposición.** Presentación del mural terminado.
- Debate sobre la consecución de objetivos, qué se ha aprendido, autoevaluación.

### OBSERVACIONES:

- Motivación muy alta, muchas ganas de trabajar. Algunos profesores de este grupo me comentaron que «como había conseguido que trabajasen de esa manera que les diera la receta».
- Participación de toda la clase.

## 02| Datos Conceptuales



### OBJETIVOS

- Concepto de micronarrativa.
- Concepto de construcción/deconstrucción.
- Promover el análisis crítico de la publicidad, entendiéndola como un producto perfectamente planificado e intencional.
- Descubrir los estereotipos más influyentes.
- Facilitar la denuncia y la crítica de mensajes persuasivos de marcas de ropa.

### CONTENIDO VITAL

La realización de esta práctica se llevará a cabo durante las horas lectivas correspondientes a una semana para el desarrollo de la primera fase (fotocopias, bocetos, diseño de la bandera, elaboración de las pegatinas...) y el montaje fotográfico se realizará durante las dos horas lectivas siguientes. La metodología será la del análisis y la investigación. Se les mostrarán trabajos de contrapublicidad realizados por el colectivo Adbuster para que les puedan servir de orientación crítica.

### HERRAMIENTAS DE DECONSTRUCCIÓN

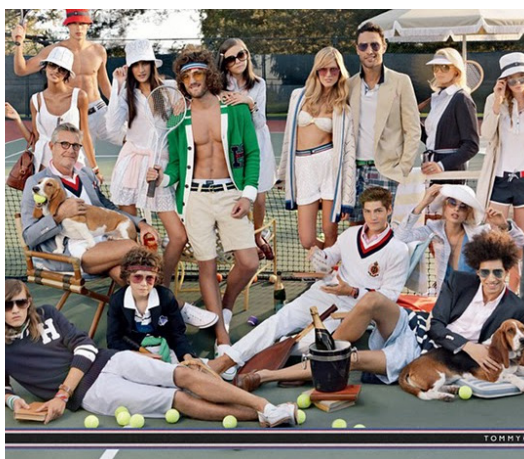
Los alumnos se implicaron muchísimo en el proyecto, diseñaron y construyeron un logotipo de grandes dimensiones basado en el de la marca original de Tommy Hilfiger, el cual les serviría de soporte o de fondo para el anuncio de contrapublicidad que estaban diseñando. Se repartieron los trabajos por grupos (elegidos por ellos) y se distribuyeron las tareas, no hubo imposiciones de ningún tipo, la labor del profesor fue la de supervisor.

Realizaron el símbolo que identifica a la marca, «una bandera», utilizando papel de embalar de colores, las letras que componen el texto las diseñaron de forma individual, posteriormente se juntaron todas para formar el nombre de la marca, modificaron un poco la ubicación de una de las letras, así como la posición del nombre de la firma, es decir, la cambiaron de tal manera que podía leerse «REGIFLIH», el nombre HILFIGER al revés, también cambiaron las letras de orden «HILIFGER», jugando con el sonido de esta palabra, de tal manera que, al pronunciarla, sonase como «hi Hitler», a modo de saludo nazi. Finalmente decidieron que preferían colocar las



letras en su posición original porque a lo mejor no se entendía bien lo que ellos querían criticar o parodiar. Preferían ser ellos vestidos con ropa de «marca», e imitando a los protagonistas del anuncio original, los que realizasen la representación para que así todo el mundo entendiese el mensaje.

Estos alumnos se vestirían con la ropa que habitualmente traen al instituto, y se les pegarían unas pegatinas y etiquetas (que también diseñaron) por todas partes: pantalones, gafas, diademas, camisetas, deportivas, etc. Ellos fueron quienes escogieron el espacio o lugar para realizar la fotografía para el anuncio. El grupo que se ofreció voluntario para el reportaje posó imitando a los personajes de uno de los anuncios de la marca original (para la realización de la fotografía). (Destacar que uno de los alumnos que interviene en este reportaje había sido expulsado durante dos meses por faltas de disciplina, numerosas amonestaciones, etc., siendo esta asignatura en la única que ha trabajado y superado con nota; su comportamiento y el trabajo con el resto del grupo ha sido ejemplar.) Finalmente toda la clase posó con este logotipo de fondo, «Marcando la Marca» para la fotografía final.





# «¿DÓNDE ESTOY?»

## Proyecto – Unidad didáctica 7



## 01| Datos Técnicos

### DETONANTE:

- «¿Dónde estoy?».

### CONTENIDOS:

Marcas.

## DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

### METAS:

- Superar la vergüenza a ser retratado y fotografiado.
- Aprender a trabajar en grupo.
- Fomentar la participación, la reflexión y el debate para trabajar en equipo.
- Trabajar la identidad.
- Contorno y silueta.

### MATERIALES:

- **Espacio:** aula taller de Dibujo.
- **Materiales:** folios, lápices de madera, rotuladores, pegamento, tijeras, goma de borrar, cámara de fotos, papel de embalar de colores, proyector de diapositivas.



### TEMPORALIZACIÓN:

- **Explicación teórica.** Se explican los contenidos teóricos de la unidad didáctica, se muestra la manera de realizar las imágenes para que entiendan el concepto de contorno y silueta.
- **Producción.** Cada alumno realiza su retrato para pasarlo al proyecto final.
- Realización de la fotografía de la obra.
- **Exposición.** Presentación de todos los trabajos del grupo.
- Debate sobre la consecución de objetivos, qué se ha aprendido, autoevaluación.

### OBSERVACIONES:

- Al principio les cuesta mucho posar, después hay que frenarles.
- Los murales se utilizaron para simular «espectadores» durante la Feria del Libro que se realiza en este instituto anualmente.

## 02| Datos Conceptuales



### OBJETIVOS

- Trabajar la identidad y la fotografía como un recurso para superar la vergüenza de ser retratado o fotografiado y para aprender a trabajar en grupo.
- Comprender el uso de la fotografía en el arte y en la vida cotidiana.
- Conocer la obra de Takasi Murakami.

### CONTENIDO VITAL

Para la realización de las prácticas se pedía a los alumnos que se fotografiasen unos a otros, si no disponían de medios, como una cámara analógica o digital, el profesor realizaría las fotografías. Uno de los principales problemas encontrados fue el exceso de vergüenza que mostraban cuando tenían que posar, por lo que se diseñó una unidad didáctica previa para superar esto. Se utiliza un proyector de diapositivas o un foco de luz iluminando al alumno, en la pared se proyecta la



sombra; otro compañero dibuja la sombra que se produce sobre la cartulina. Una vez dibujada la sombra, el alumno que posa dibuja una doble línea (de un centímetro y medio de grosor más o menos) sobre su retrato para después proceder a recortarlo sobre la línea exterior y también sobre la interior, obteniendo dos formas: una representa la silueta y la otra el contorno de su retrato.

### HERRAMIENTAS DE DECONSTRUCCIÓN

Se coloca una cartulina sobre la pared, que puede ser de cualquier color, aunque se tendrá en cuenta para su elección el color del fondo del mural; el alumno elige si quiere que la cartulina destaque o no sobre el mural. El estudiante a retratar se sitúa de perfil, iluminándole con un foco de luz para conseguir una sombra sobre la pared, mientras, otro alumno dibuja con el lápiz la sombra producida sobre la cartulina. Una vez realizado el retrato, se dibujará otra línea similar a la dibujada a un centímetro y medio de ésta (más o menos), a continuación se recortarán las dos líneas, obteniendo el contorno y la silueta del mismo (explicación de la diferencia entre contorno y silueta). Una vez finalizado el proceso se procederá a situar los retratos (positivo-negativo) sobre el mural. Cada alumno cogerá su retrato y elegirá dónde quiere situarse sobre el mural y al lado de quién. Podrán mezclarse identidades, superponerse, alinearse, se verán las caras o se darán la espalda... ellos eligen. La imagen resultante no es la realidad, es un retrato de muchas sombras, muchos creen que es verdad, pues se reconocen o los reconocen.

# «¿DÓNDE? ¡ESTOY AQUÍÍ!»

## Proyecto – Unidad didáctica 8



## 01| Datos Técnicos

### DETONANTE:

- «¿Dónde? ¡Estoy aquííí!».

### CONTENIDOS:

Marcas.

## DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

### METAS:

- Superar la vergüenza de ser retratado y fotografiado. Trabajar la identidad.
- Fomentar la participación, la reflexión y el debate para trabajar en equipo.
- Utilización y manejo de los medios audiovisuales.

### MATERIALES:

- **Espacio:** Pabellón de Deportes: estudio fotográfico provisional.
- **Materiales:** folios, lápices de madera, rotuladores, pegamento, tijeras, goma de borrar, cámara de fotos, papel de embalar de colores, focos, trípode, impresora.



### TEMPORALIZACIÓN:

- **Explicación teórica.** Se explican los contenidos teóricos de la unidad didáctica, se muestra la manera de realizar las imágenes para que entiendan el concepto de obra abierta.
- **Producción.** Cada alumno posa para realizarse su retrato. Selección del lugar en el que quieren que se les sitúe en la obra e incorporación de las fotografías a la obra final. Presentación en Power Point de todas las fotografías que se van realizando.
- Realización de la fotografía de la obra.
- **Exposición.** Presentación de todos los trabajos del grupo.
- Debate sobre la consecución de objetivos, qué se ha aprendido, autoevaluación.

### OBSERVACIONES:

- Al principio les cuesta mucho posar, después hay que frenarles. Se pasaban horas mirando la pantalla para verse.
- Los murales se utilizaron como sello de identidad del Centro.



## 02| Datos Conceptuales

### OBJETIVOS

Esta práctica tiene como objetivo trabajar la identidad y la fotografía como recurso para superar la vergüenza de ser retratado o fotografiado. Se pretende realizar una obra fotográfica compuesta a su vez de múltiples retratos que configurarán la obra final, la cual debe ser realizada durante la semana de la Feria del libro del Centro y terminada el último día de la misma. Se espera que pasen por el estudio de fotografía todos los alumnos, profesores, personal no docente... que conviven en este centro educativo, que se reconozcan y localicen dentro de la obra, entendiendo que sin ellos no existiría la misma, y, al mismo tiempo, que todos aprendan a trabajar en grupo.

### CONTENIDO VITAL

Para la realización de la práctica se pedía a los alumnos que se fotografiasen unos a otros. Se montó un estudio fotográfico en las instalaciones del pabellón de deportes del Instituto, en el cual existían tres ambientes diferentes: en uno había un paisaje de fondo, otro era de color rojo y el tercero verde; los alumnos debían posar de forma individual y escoger uno de los fondos para su retrato, debido a la gran vergüenza que eso les suponía, se hicieron excepciones y algunos posaron en grupo de dos o tres alumnos. Con una cámara digital, el profesor o el alumno fotógrafo (no se dejaba libertad de fotógrafo por miedo a que se estropeará o desapareciera el material, este alumno pertenecía a la clase de Comunicación Audiovisual o Imagen y Expresión) les realizaría la fotografía, una vez hecha se les preguntaba en qué lugar de la obra querían aparecer, ésta era un panel compuesto por 500 casillas numeradas del uno al quinientos; otro alumno se encargaba de tomar nota del nombre y lugar de ubicación. Cuando se habían realizado un número considerable de fotografías se revelaban y se procedía a situarlas y pegarlas sobre el mural gigante, utilizando un pegamento especial en *spray* para fotografía. Con las fotografías realizadas se montó una presentación, acompañada con música, y se proyectó en una televisión de manera continuada durante toda la semana, los alumnos podían verse tanto en el mural como en la pantalla. Nunca la exposición de la Feria del Libro fue tan visitada.

### HERRAMIENTAS DE DECONSTRUCCIÓN

Todos aquellos que se presentan en el estudio de fotografía para ser fotografiados seleccionan el decorado que desean para su retrato, este podrá ser de color rojo, verde o tener un paisaje de fondo, el retrato se puede realizar sentado o de pie, individual o acompañado. El visitante que se quiera retratar se situará de frente o de perfil, con la ayuda de un foco de luz se le ilumina con luz situada a la derecha, a la izquierda o de frente, produciéndose una sombra sobre la pared, una vez tomadas estas decisiones se procede a realizar la fotografía. En el panel blanco (el cual se ha cuadriculado, numerándose las casillas del número uno al quinientos) escogerá el lugar en el que desea que se coloque su imagen, se procede a la edición de la misma y posteriormente a su colocación. Esta obra se va construyendo poco a poco, todos forman parte de ella, dependerá del lugar que se elija para significar una cosa u otra, será una obra realizada por muchas personas y todos se sentirán parte de ella.



### II.5.2.2 Bloque B: PRENSA (Imagen informativa). Curso 2004-2005

Proyecto <i>CulturvESO</i>			
IMAGEN INFORMATIVA			
CURSO	BLOQUE B	PROYECTOS - UNIDADES DIDÁCTICAS	
2004-2005	PRENSA	9.- Contamina tu mente	12.- El quiosco de la prensa
		10.- ¡Eres una estrella!	
		11.- ¡No quiero ser mujer florero!	13.- El <i>Afila</i> nuestro periódico

Para la realización de las actividades programadas dentro de este bloque «PRENSA: Imagen informativa», se pidió a los alumnos que llevaran a cabo un trabajo de investigación sobre la imagen comercial y la imagen informativa, tratando de descubrir lo que las diferencia y aquello que las caracteriza.

<b>Imagen comercial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué es una imagen comercial?</li> <li>• Tipos de imágenes comerciales.</li> <li>• Estudios sobre la imagen comercial.</li> </ul>
<b>Imagen informativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué es una imagen informativa?</li> <li>• Tipos de imágenes informativas.</li> </ul>

Este trabajo tiene como objeto de estudio analizar la imagen de la mujer que se refleja en los anuncios procedentes tanto de medios impresos como audiovisuales, es decir, en prensa y en televisión, ver qué valores puede transmitir a la juventud de hoy en día, qué modelos proponen

para que se puedan identificar con ellos, qué tipo de publicidad se inserta en los mismos. En particular, se examinará el papel que las revistas adjudican a la mujer, observando si se siguen manteniendo los roles y estereotipos sexistas, sin tener en cuenta el papel que juegan en la sociedad actual, se analizarán los textos y las imágenes de los anuncios. Con este estudio también se pretende conocer en qué medida la publicidad actual sigue contribuyendo a la consolidación de los estereotipos sobre los roles sociales tradicionales que giran en torno a la mujer y en qué medida logran crear imágenes más dignas acordes con los cambios y la sensibilidad de nuestra sociedad. De esta manera se intenta llegar a comprobar si la publicidad actual puede influir de modo positivo o negativo en la preconcepción que tienen los alumnos de Fuenlabrada sobre la imagen que se da a la mujer en la misma.

Destacar que la investigación sobre el tratamiento de la figura de la mujer en la publicidad ha sido poco desarrollada dentro de nuestras fronteras. Los primeros estudios se realizaron en los años setenta, siendo muy pocos los autores interesados por este tipo de estudios en España. Se realizará una búsqueda de imágenes en revistas juveniles donde aparezca representada la mujer. Pueden ser anuncios de perfumes, moda, automóviles, productos de belleza, ropa interior, productos para la casa, bancos, viajes, móviles, reportajes, entrevistas, horóscopo, etc. Los alumnos también podrán realizar sus propias fotografías relacionadas con el tema. La muestra de anuncios para ser analizada ha sido la siguiente:

<b>Publicidad en revistas</b>	<i>Hola, Cosmopolitan, Vogue, Ragazza, El Corte Inglés</i> (moda de otoño, invierno, primavera), <i>Body Bell</i> .
<b>Publicidad en televisión</b>	Antena 3, Tele 5, TVE 1.

Esta parte del trabajo se realizará en grupo, con un máximo tres personas, y tendrá una duración de una semana. Considero muy importante que los alumnos aprendan a leer las imágenes para poder descifrar todos sus significados, fomentándoles una conciencia crítica a la hora de contemplar un anuncio, dándoles los suficientes elementos de juicio para que puedan valorar como bueno o malo un mensaje publicitario, para no aceptar sin más lo que se les comunica y, de esta manera, evitar que les engañen, en este caso a través de la publicidad.

### **Puesta en marcha. Imágenes informativas didácticas**

#### **Las publicaciones juveniles**

Cuando se planteó la propuesta de trabajo se formó un gran debate en la clase originado en parte por el tema que se proponía: «analizar las revistas juveniles, sus contenidos, secciones, publicidad, etc., fundamentalmente las destinadas al público juvenil femenino».

En primer lugar, se procedió a averiguar cuáles eran las publicaciones juveniles más leídas y compradas por los adolescentes, para ello se preguntó a los alumnos de 3.º y 4.º de ESO y 1.º

de Bachillerato. El resultado de esta encuesta dio lugar a la selección de las siguientes revistas (publicaciones destinadas a un público juvenil femenino):

<b>Loka Magazine</b>	<b>Vale</b>	<b>Súper Pop</b>	<b>Bravo</b>	<b>Star Club</b>
----------------------	-------------	------------------	--------------	------------------

En algunos cursos protestaron por el tipo de revista seleccionado y propusieron que se pudieran analizar también las destinadas al público masculino, al menos aquellas de mayor interés para ellos. Esto fue debido a que gran número de los alumnos eran varones y la mayoría se declaraban machistas, produciéndose una gran polémica en la clase entre chicos y chicas, lo cual motivó que se originaran dos bandos: los que **no estaban** a favor de la imagen que se daba a la mujer en la publicidad (fundamentalmente chicas) y los que **estaban** de acuerdo con la imagen que éstas representaban, «porque para eso estaban las mujeres» (la mayoría de los chicos).

La idea no me pareció mal, pero puse una condición: el análisis de las mismas debería ser lo más objetivo posible, no se obligaba a que las chicas analizasen las revistas destinadas a chicas y los chicos tenían que centrarse exclusivamente en las masculinas. Se daba plena libertad para la elección de las mismas. Me sorprendió que un grupo, de 4.º de ESO, escogiera una revista de las clasificadas como masculina para el estudio, pues este grupo destacaba por ser bastante feminista y muy reivindicativo. La principal razón de la elección era que querían despellejarla, es decir, no estaban dispuestas a pasar ni una a esa publicación, querían criticar sus contenidos y demostrar que la imagen de las mujeres que aparecen en esas publicaciones son denigrantes y basadas en estereotipos muy marcados y machistas, que la juventud de hoy en día no se identifica con las mujeres que muestran, pues consideran que no tienen nada en común con ellas, que no son reales, pues no tienen defectos, poseen unos cuerpos «diez», una belleza deslumbrante, son demasiado perfectas. Lo que más les molestaba eran las poses, decían que la gente que leyese o comprase esa revista pensaría que todas las chicas son iguales a las que aparecen en su interior (según ellas unas «busconas»), que todo lo que se muestra en ellas es un engaño para los jóvenes, y las empresas publicitarias las utilizan como reclamo para vender más. Por supuesto, los chicos no estaban de acuerdo con ellas.

El resultado final de la selección de las revistas para ser analizadas ha quedado de la siguiente manera:

LAS REVISTAS	
Femeninas	Loka Magazine Vale Súper Pop Bravo Ragazza
Masculinas	FFHM
Musicales	Top Music Hip-Hop Nation Maxi Rock 40 Principales
Automovilismo	Maxi Tunning TopTunning Top Auto
Neutras	Quo National Geographic

Una vez seleccionadas las revistas, los alumnos deberían rellenar una tabla con los siguientes datos:

Nombre de la revista				
Producto anunciado	Marca	Persona a la que se dirige	Información sobre el producto	Motivación para su compra

- Y responder a una serie de preguntas:
- ¿Existe relación entre los destinatarios de las revistas y los productos que se anuncian?
  - ¿Se utilizan las mismas estrategias publicitarias?
  - ¿Y las motivaciones que inducen a la compra?



# «CONTAMINA TU MENTE»

## Proyecto – Unidad didáctica 9



## 01| Datos Técnicos

### DETONANTE:

- «Contamina tu mente». Análisis de publicaciones juveniles.

### CONTENIDOS:

Prensa.

## DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

### METAS:

- Análisis crítico de revistas juveniles.
- Adquirir una visión de conjunto que permita evaluar con espíritu crítico los pros y los contras del mundo publicitario en el espacio de la comunicación.
- Aprender a diferenciar entre el mensaje explícito y el implícito, y motivar para localizar mensajes ideológicos y estereotipados.

### MATERIALES:

- **Espacio:** aula taller de Dibujo.
- **Materiales:** folios, revistas juveniles, lápices de madera, rotuladores, cámara de fotos, fotocopias.

### TEMPORALIZACIÓN:

- **Explicación teórica.** Presentación con Power Point sobre la publicidad en revistas.
- **Producción.** Selección de las revistas.
- Formación de los grupos para la realización del análisis de los contenidos de estas publicaciones.
- **Exposición.** Presentación de todos los trabajos del grupo.
- Debate sobre la consecución de objetivos, qué se ha aprendido, autoevaluación.

### OBSERVACIONES:

Al principio, durante la primera clase, leen las revistas y la actividad les parece muy buena, pero después el trabajo de análisis no les hace mucha gracia.



## 02| Datos Conceptuales



### OBJETIVOS

- Captar los mensajes ocultos de los anuncios de las publicaciones juveniles.
- Detectar posturas discriminatorias en dichas publicaciones.
- Adoptar una actitud crítica ante dichos mensajes que, por lo general, suelen ser falsos.
- Conseguir que los alumnos adquieran conciencia de que las imágenes tienen mucho poder y pueden ser manipuladas para hacernos creer cosas que no son ciertas o que son ciertas a medias (exaltación del mensaje manifiesto).
- Fomentar el trabajo y la crítica en grupo.

### CONTENIDO VITAL

Las publicaciones juveniles que se han seleccionado para la realización de esta práctica han sido las siguientes:

Publicaciones juveniles seleccionadas	
Femeninas	Cosmopolitan, Ragazza, Loka Magazine, Vale, Súper Pop, Bravo, Star Club.
Masculinas	FHM.
Musicales	Top Music, Hip Hop Nation, Maxi Rock, 40 Principales, MTV, Rock Hard.
Automovilismo	Maxi Tunning, Top Auto, Marca Motor, Top Tunning, Todo Motor.
Neutras	Quo.

### HERRAMIENTAS DE DECONSTRUCCIÓN

Se analizarán las portadas de las revistas seleccionadas por cada grupo. Se describirá el nombre de la revista, los colores que utiliza, los textos o titulares que aparecen, la imagen del personaje principal, si es un personaje famoso, popular o desconocido, el tipo de plano y la angulación que se usa en ellas, el precio de la revista, su periodicidad, la composición. Una vez examinadas las portadas, se estudiará el resto de las páginas del interior, es decir, las secciones, analizando las características de los anuncios que aparecen, la temática, el contenido, los textos y las imágenes, el tipo de productos que se anuncian, los roles y estereotipos adjudicados a la mujer, para

luego abordar los puntos más destacados: el reflejo de la mujer y el uso que de su imagen se hace y el abuso de publicidad en dichas revistas.

## Análisis de revistas juveniles

Guía de análisis de revistas juveniles	
Título de la revista: .....	Número de páginas: ....
Lugar de venta: .....	Precio: .....
<b>1. Descripción de la portada</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descripción de todos elementos de esa imagen.</li> <li>• Distribución de los contenidos.</li> <li>• Colores que utiliza.</li> <li>• Número de hombres y de mujeres que aparecen.</li> <li>• Público al que se dirige.</li> </ul>
<b>2. Descripción de l@s jóvenes de la portada</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sus gestos.</li> <li>• Rasgos físicos.</li> <li>• Cómo van vestidos.</li> <li>• Actividades que realizan.</li> <li>• Número de hombres y de mujeres.</li> </ul>
<b>3. Descripción de la publicidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Describe los productos publicitados (tipo y número).</li> <li>• Joven que los consumiría.</li> <li>• Recursos publicitarios empleados.</li> </ul>
<b>4. Evaluación de los contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entretenidos.</li> <li>• Interesantes.</li> <li>• Educativos.</li> <li>• Actuales.</li> <li>• Variados.</li> <li>• ¿Qué contenidos de tu interés no aparecen?</li> </ul>
<b>5. Opinión personal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué tipo de influencia crees que puede tener esta revista en los adolescentes?</li> <li>• ¿Quién sería el lector ideal?</li> <li>• ¿Te identificas con los adolescentes que la leen?</li> <li>• ¿Por qué compras esta revista?</li> <li>• ¿Por qué la lees?</li> <li>• ¿Recomendarías a alguien de tu edad esta publicación?</li> <li>• ¿Qué te ha parecido la práctica? Evalúala.</li> </ul>
<b>6. Autoevaluación</b>	





## Resultados

Una vez analizadas todas las publicaciones juveniles, se procede a volcar los resultados del análisis realizado por los alumnos. Se destacan sólo aquellas publicaciones que se escogieron mayoritariamente por los estudiantes, las cuales son: Loka Magazine, Súper Pop y Bravo. Esto no significa que no se haya tenido en cuenta al resto a la hora de realizar el estudio, sino que si fuera una muestra excesivamente larga podría dar la sensación de que mostramos un catálogo, por ello se ha preferido hacer dicha selección.

## Portadas

**Loka Magazine:** Tiene las letras de color naranja y blanco, todas ellas silueteadas en negro. Las letras «a» y «o» de la palabra Loka son diferentes, la «a» está dibujada de forma que parece un ángel y la letra «o» de forma que parece un demonio. En la parte derecha de la revista aparece el código de barras y el precio (1,65 €), más cara en Ceuta, Melilla y Canarias (1,80 €). En la parte superior izquierda se muestra su página web ([www.lokamagazine.com](http://www.lokamagazine.com)). La revista ofrece un calendario y 10 pósters de cantantes muy famosos de regalo. Como fotografía central figuran dos actores que están muy de moda. En la zona superior están representados con fotografías más pequeñas los pósters que se encuentran en el interior de la revista. En el área izquierda se encuentran fotografías pequeñas aludiendo a grupos musicales, reportajes y test. En la esquina inferior derecha aparecen fotografías de personajes públicos muy populares, suelen ser extranjeros.

**Súper Pop:** Utiliza unos colores muy cálidos y llamativos para atraer la atención del comprador. Los colores que más abundan son el amarillo, toda la gama de naranjas, rojos y azules, el blanco como un signo de frescor. Todos los personajes aparecen con unos *looks* determinados, con las caras alegres y divertidas, dando una expresión de vida a la juventud, se supone que crearán moda. Los tipos de letras que utilizan son claras y divertidas, incluso juegan a cambiar de color según el titular, dando así un aire desenfadado y divertido a la juventud que compra este tipo de revistas. El título de la revista ocupa toda la parte lateral izquierda superior, debajo se muestra el número de entrega (636) con el mes (Julio) y el año en el que se vende (02), y después el precio de la revista, 1,85 € (IVA incluido), aparece en color negro, no es un número poco visible, sino que viene bastante grandecito y subrayado, casi tachado con una línea roja, a continuación el precio en las Canarias (2 €) y días de entrega (lunes sí, lunes no), es decir, quinquenal. En la parte central viene especificado el número de páginas, y subrayado, como una entrega especial (100 páginas). En la zona superior derecha encontramos el regalo de la semana, ofrecen un fascículo de la gira de unos cantantes que se hicieron famosos a raíz de un programa musical televisivo, que en esa época vendía mucho.

La portada está dividida entre parte lateral izquierda: títulos y contenidos, y parte derecha: todo imágenes de estos personajes que salieron de un programa televisivo y de un cantante que no tiene nada que ver con ese concurso, pero que tuvo mucho éxito en ese mismo verano. Abajo, ocupando casi la parte central y encima de la imagen de uno de estos cantantes, se encuentra un gran titular y logotipos, como de varios temas, en los que se deduce que dentro de la revista hablarán de esos personajes un poco más en profundidad, dedicándole a cada uno cierto número de páginas. También aparece como título otra sección de la revista que habla de otro *boom* televisivo,

un programa de entretenimiento; en la parte inferior derecha figura un número, indicando la cantidad de postres que vienen incluidos en el interior.

**Bravo:** Las letras están rotuladas en mayúsculas y son de gran tamaño, cada una tiene un color distinto. En primer término se reproduce la imagen de un actor muy conocido, de tamaño superior al de los otros componentes, ocupando la totalidad de la portada. Los titulares del reportaje son de tamaño medio y de color blanco. En la columna vertical izquierda aparecen imágenes de menor tamaño de distintos personajes del mundo de la canción y del espectáculo, con sus titulares. Ofrecen dos pósters con las fotografías de dos actrices muy populares.

### Secciones de la revista

**Loka Magazine:** Aburridas por desconocimiento de los personajes que aparecen. De actualidad, demasiados anuncios de móviles. Entretenidos, interesantes, divertidos, variados. Se dedica mucho espacio a la música, el sexo, el cómic, el deporte, alcohol y drogas, moda y complementos, cine, ocio y tiempo libre, horóscopo, firmas hechas por los lectores, etcétera.

**Súper Pop:** Las secciones que se presentan son de cosas dirigidas en especial a las chicas, tratan temas de poco interés a nivel cultural o intelectual: belleza, moda y complementos, juegos para pasar un rato, bailes del verano, horóscopo-chicos, horóscopo-chicas, tests para ligar, para saber cómo besar y todo tipo de cosas de carácter poco productivo.

**Bravo:** – Regalo Bravo: explica los regalos que dan con la revista. Tus estrellas: entrevistas a varios actores, cantantes famosos, etc. – Cien por cien stars: donde algunas actrices famosas cuentan su vida. – Bravo TV: en esta sección habla sobre series de la tele. – Bravo póster: aquí están los 4 pósteres de regalo. – Bravo cine: analiza un par de películas recién estrenadas. – Moda + belleza: en esta sección aborda los temas de la moda, productos cosméticos, etc. – Test: aquí formula una serie de preguntas para dar a conocer aspectos de la persona respecto a las demás. – Bravo secciones: esta última sección trata sobre los contenidos propios de la revista, como horóscopos, chistes, pasatiempos, etcétera.

### Descripción de l@s jóvenes

**Loka Magazine:** La mayoría de los gestos son alegres, pero siempre hay excepciones. No todas las caras son alegres, depende del reportaje, los gestos son de alegría o simplemente sus caras son serias, pero en la mayoría de los casos son caras alegres. Chicos: mirada seductora, seria, siniestra, cara de poseídos. Mayor número de hombres que de mujeres. En esta revista, las chicas expresan ser muy amistosas, simpáticas y, por otra parte, atrevidas y seguras de sí mismas, aunque salen pocas chicas. Por otro lado, los chicos, la mayoría de los famosos que aparecen aquí, también se muestran amistosos y simpáticos, y se les ve muy seguros de sí mismos.

**Súper Pop:** Muy expresivos, generalmente aparecen con una sonrisa o con gestos de diversión, euforia, felicidad. Los chicos se muestran con posturas románticas, apasionadas. Las chicas, en posiciones más provocativas, con posturas insinuantes y, sobre todo, ligeras de ropa; en el caso de llevarla, es una ropa muy provocativa que deja ver las curvas de sus cuerpos, ya que suele ser ceñida; no figuran chicas con ropa holgada. Por el contrario, los chicos aparecen como muy formales, con camisas, bien vestidos, tan sólo unos pocos se encuentran sin camiseta y un tanto insinuantes.

**Bravo:** Los gestos de los que aparecen en la revista son de pose y de caras sonrientes. Aquí predominan los jóvenes, generalmente con dinero, con aptitudes físicas favorables. Los jóvenes que figuran en los anuncios tienen poses, pero no provocativas, sólo poses en las que usan o llevan puesto el producto que están vendiendo. Se podría decir que aparecen los dos géneros en la misma proporción.

### Rasgos físicos

**Loka Magazine:** Los rasgos físicos tanto de chicas como de chicos son muy perfectos. Todas las chicas son morenas, delgadas y con buen tipo. Los chicos son altos, guapos y musculosos; en resumen, son todos y todas perfectos físicamente. Los reportajes en los que salen chicas son para contar el éxito que han tenido, todas ellas son famosas. Los chicos que se muestran en el interior es porque el reportaje te explica cómo ligar o cosas parecidas. Al igual que las chicas, algunos de ellos te cuentan cómo les ha ido la vida, ya que también son famosos.

**Súper Pop:** A los chicos se les da unas cualidades de románticos, apasionados, trabajadores, sensibles; por el contrario, a las chicas se les da unas cualidades que no quedan especificadas, pero que, analizándolas, podemos observar que quedan latentes: a las chicas que leen esta revista se les hace creer que tienen que estar guapas para los chicos, que tienen que vestir de una determinada manera, les dicen hasta el modo de comportarse, dan trucos de belleza y para perder kilos, es decir, son tratadas como personas sin personalidad, para ser «súper» tienen que seguir ese tipo de consejos, olvidándose de que son personas. Pero que además de eso tienen muchas más cualidades, que también a ellas les cuesta trabajo conseguir lo que quieren, ser buenas estudiantes, tener un futuro, poder ser como se quiera sin tener que llevar un tipo de moda o belleza, y que no dependen tanto de los chicos. Las hacen tener un carácter manipulador, que puede llegar a despertar diversos odios hacia otras chicas, y a tener ventaja sobre los chicos en temas de sexo... Para ser ellas las que «lleven la voz cantante», cuando lo que tiene que haber en una pareja es compartir opiniones, darse libertades y, sobre todo, que una chica no pertenece a ningún chico y que un chico no pertenece a ninguna chica. Aunque, los comentarios de esta revista provocan que a las chicas se les despierte un carácter posesivo. Chicos: gente famosa, posando, guaperas. Chicas: guapas, delgadas, siempre se están maquillando.

### Número de hombres y de mujeres

**Loka Magazine:** El número de chicos y el de chicas varía demasiado: hay mayor número de los primeros que de las segundas.

**Súper Pop:** Hay más mujeres que hombres.

### Descripción de la publicidad

**Loka Magazine:** Las categorías que hay en el interior de la revista son: SANIDAD: asociación contra el cáncer, contra el tabaco; ROPA: anuncio de un gran almacén; CULTURA: ocio, tiempo libre, logos y accesorios para móvil. Son productos que podrían consumir todo tipo de jóvenes. Los anuncios de ropa que aparecen en el interior, al ser una revista para chicas, están hechos al gusto de ellas y no de ellos.

**Súper Pop:** Móviles, tonos y logos, anuncios de películas.

**Bravo:** La publicidad de la revista me parece poco engañosa, ya que apenas adornan el producto para que la gente lo compre: lo muestran tal cual. Los anuncios son los siguientes: de ropa: 2; de tampax: 1; de películas: 1; de móviles: 3. En general, los productos que anuncian no son muy caros ni muy necesarios, están diseñados para chicas de entre 10 y 16 años, que les guste la música. Para que te fijas en los productos ponen el anuncio a página completa y le atribuyen más propiedades de las que posee, también los anuncian famosos, que eso cuenta.

#### **Evaluación de los contenidos**

- Entretenidos: **Loka Magazine:** los test y los cómics.
- Educativos, actuales, variados: **Súper Pop.**
- Otros: faltan contenidos culturales.

#### **¿Qué contenidos de tu interés no aparecen? Opinión personal**

**Bravo:** A mí personalmente no me gusta la revista, ya que de todo lo que me gusta no aparece nada, le faltan coches, aviones, tanques, etc. En fin, todo eso que no les suele gustar a las chicas, pero eso no significa que no les pueda gustar.

#### **Influencia positiva o negativa en los adolescentes**

**Loka Magazine:** Influye tanto negativa como positivamente, ya que, como todo, cada revista tiene cosas buenas y malas, por ejemplo, las dietas y la ropa pueden llegar a acomplejar a alguien. Por otra parte, los comentarios que se encuentran dentro de la revista pueden ayudar a resolver dudas sobre diversos temas.

**Bravo:** Esta revista en especial no me parece que pueda influir de forma drástica en los jóvenes. Las chicas dan mal ejemplo, delgadísimas, parecen anoréxicas. Es una revista sólo para chicas. Tiene mucha publicidad.

#### **Lector ideal**

A mí me parece que el lector/a ideal de estas revistas sería: chicas, de unos 12 a 17 años, que sean supersticiosas, que les guste la música, que quieran aprender experiencias nuevas, que sean atrevidas, dinámicas, sin complejos y sin prejuicios.

#### **Identificación de los adolescentes con los modelos de lectores de esta revista**

**Loka Magazine:** Yo creo que ningún lector se va a amoldar adecuadamente, ya que en muy pocos casos las revistas tocan todos los puntos de actualidad más importantes para los adolescentes, sino que a veces tocan temas que no son de gran interés.

No me ha gustado nada. No es de mi estilo. No me gusta como está organizada. No me gustan los contenidos, lo peor es la forma en la que se expresan, su título lo dice todo. Mezclan todo tipo de música. Es una revista «bakala», está muy bien para la clase de personas a las que va dirigida.

**Súper Pop:** Las chicas dan mal ejemplo, delgadísimas, parecen anoréxicas.

#### **Análisis de las revistas juveniles. Conclusiones de la implementación**

En la mayoría de estas revistas aparecen unos modelos determinados de conducta con los cuales estos jóvenes se ven identificados. Se refuerza el mensaje de tener cierto canon de belleza, de forma de vestir, de ser feliz. Los modelos que figuran son extremadamente delgados, en ocasiones con unos cuerpos perfectos, dando consejos en la forma de vestirse, de comportarse ante los demás. Con todo esto lo que consiguen es que estos adolescentes puedan considerarse fuera de lugar o excluidos de su entorno si no consiguen esas metas, o no cumplen los roles establecidos.

Destaca la aparición en las revistas de personajes famosos, donde exponen sin ningún tipo de pudor su vida privada, su fama, dando a entender que la felicidad sólo se puede alcanzar si eres un ídolo de masas o tienes una gran cuenta bancaria. Los cantantes o los actores de moda son los modelos a imitar, no se dan cuenta de que no todos pueden alcanzar el éxito. En algunas de estas publicaciones, existen secciones donde los jóvenes realizan consultas y se publican cartas enviadas por las lectoras, cuyas edades oscilan entre los 14 y los 17 años. Sorprende el conocimiento que tienen de la sexualidad en contraposición con la escasa información que se ofrece en estas revistas sobre métodos anticonceptivos o enfermedades de transmisión sexual. Los consejos que se ofrecen en estas consultas no son suscritos por ninguna persona, y si lo hacen sólo aparece el nombre, nunca su apellido ni su cualificación personal. También asombra la cantidad de páginas que dedican a las secciones del horóscopo, el tarot, numerosos test, donde les informan sobre temas como el amor, los estudios, el trabajo, las relaciones de pareja, siempre con la idea de aceptación y de conseguir algo a través de los modelos que establecen estas revistas. El principal objetivo de estas publicaciones debería ser su utilización para formar al adolescente en valores humanos y solidarios, y no ofrecerles tan sólo unos tipos banales de conducta.



# «¡ERES UNA ESTRELLA!»

## Proyecto – Unidad didáctica 10



## 01| Datos Técnicos

### DETONANTE:

- «¡Eres una estrella!».

### CONTENIDOS:

Prensa.

## DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

### METAS:

- Concepto de identidad.
- Las publicaciones juveniles.
- Mensaje manifiesto, mensaje oculto.

### MATERIALES:

- **Espacio:** aula taller de Dibujo, aula de Informática.
- **Materiales:** folios, lápices de madera, rotuladores, cámara de fotos, fotocopias, programa de retoque fotográfico, impresora, conexión a internet.

### TEMPORALIZACIÓN:

- **Explicación teórica.** Exposición y estudio del concepto de identidad utilizando imágenes de las obras de artistas contemporáneos.
- **Producción.** Cada alumno realiza sus bocetos para pasar sus ideas al proyecto final.
- Realización de la fotografía de la obra.
- **Exposición.** Presentación de todos los trabajos del grupo.
- Debate sobre la consecución de objetivos, qué se ha aprendido, autoevaluación.

### OBSERVACIONES:

A la mayoría no les gusta aparecer en la portada.



## 02| Datos Conceptuales



### OBJETIVOS

- Conseguir que los alumnos cobren conciencia de que las imágenes tienen mucho poder y pueden ser manipuladas, en este caso por ellos, para hacernos creer cosas que no son ciertas o que son ciertas a medias (fusión del mensaje manifiesto y el mensaje oculto).
- Realizar una crítica a los medios de comunicación de masas.
- Estimular la autoestima, trabajar la identidad y favorecer la creación de canales de comunicación entre los individuos (alumno-alumno, alumno-profesor).
- Fomentar el trabajo y la crítica en grupo.

### CONTENIDO VITAL

A partir del análisis realizado de las publicaciones juveniles que ellos han escogido, deberán realizar una crítica a las mismas para poder ver cuáles son los mensajes ocultos que manifiestan, qué nos están contando y qué es realmente lo que nos cuentan. Para ello tendrán que diseñar una portada donde los protagonistas de las noticias no sean sus cantantes o actores favoritos, sino que ellos mismos formarán parte de esas historias, asumirán el rol de famosos, posarán, escogerán los ambientes donde quieren realizar esas fotografías, teniendo en cuenta el mensaje que nos quieren transmitir. Las publicaciones que han analizado les puede servir de orientación en el diseño o si lo prefieren pueden crear una nueva. Ellos se crearán problemas, deberán llegar al fondo de los mismos, propondrán soluciones, reflexionarán y comentarán en grupo sobre todo ello.

### HERRAMIENTAS DE DECONSTRUCCIÓN

Las fotografías o imágenes pueden ser de ellos o bien de personajes famosos, los cuales incluirán en su diseño. Si optan por fotografías personales, las podrán realizar con cámara digital o analógica; si, por el contrario, utilizan imágenes de personajes populares, las localizarán en periódicos, prensa del corazón, banco de imágenes en internet, etcétera.

El trabajo se realizará en grupo con un mínimo de tres y un máximo de cinco componentes. Se presentará en formato DIN A4 o similar, el soporte podrá ser sobre papel, cartón, informático. Para su realización utilizarán la técnica del fotomontaje, programas de retoque fotográfico como Photoshop, el collage, etc., la elección de todo ello será libre. La temporalización de este trabajo comprenderá dos semanas para la realización de los bocetos, las fotografías o la búsqueda de imágenes, y otras dos semanas más para el montaje del mismo (algunos alumnos no disponen de ordenadores en sus casas, por lo que se realizará en el aula de informática durante el horario lectivo de esta clase).





# «¡NO QUIERO SER MUJER FLORERO!»

## Proyecto – Unidad didáctica 11



BCBGMAXAZRIA



La propuesta de análisis de revistas juveniles y de la publicidad en la que aparecía fundamentalmente representada la mujer se diseñó para comprobar si los alumnos eran capaces de descubrir cuáles eran los estereotipos más influyentes, cómo son transmitidos a través de ese medio tan conocido por ellos, como son las revistas que leen, compran y consumen. Se les pidió que realizasen un trabajo previo antes de la realización del proyecto final sobre las siguientes cuestiones:

- ¿Qué es el ideal de belleza? Definición: en el diccionario, en la filosofía, en el arte.
- Ideal de belleza a lo largo de la historia.
- Antecedentes de la publicidad.
- La mujer en los medios de comunicación.
- Búsqueda de imágenes donde aparezca representada la mujer en prensa, televisión, internet... Pueden ser anuncios de perfumes, moda, automóviles, productos de belleza, ropa interior, productos para la casa, bancos, viajes, móviles... Los alumnos también podrán realizar sus propias fotografías relacionadas con el tema.

Esta primera parte del trabajo se realizaría en grupo, con un máximo de tres personas, y tendría una duración de una semana. Después de este análisis previo se les plantea cuál va a ser el trabajo final. Se formó un gran debate en la clase originado en parte por el tema que se proponía: «La imagen de la mujer en la publicidad en prensa, televisión...», pues un gran número de los alumnos eran varones y la mayoría se declaraban machistas, produciéndose una gran polémica en la clase entre chicos y chicas. Se originaron dos bandos: **los que no estaban** a favor de la imagen que se daba de la mujer en la publicidad (fundamentalmente chicas) y **los que estaban** de acuerdo con la imagen que éstas representaban, «porque para eso estaban las mujeres» (la mayoría de los chicos).

Los alumnos seleccionados para el estudio corresponden al curso de 1.º de Bachillerato de la asignatura de Comunicación Audiovisual. Se formaron cinco grupos: dos de chicas, uno con tres alumnas y el otro con cuatro; dos grupos de chicos, uno de tres alumnos y otro de cuatro, en este último hubo ciertos problemas de entendimiento y de trabajo, pero una vez superados el desarrollo del mismo fue de lo más positivo; y el último grupo mixto. En los cuatro primeros no se plantearon demasiados problemas a la hora de la selección de imágenes, del tema y del desarrollo del trabajo, por el contrario, el grupo mixto tuvo muchos problemas, pues no se ponían de acuerdo, se pelearon, se disolvió el grupo, realizaron el trabajo por separado y, finalmente, juntaron sus propuestas, pero no muy convencidos. Las chicas hicieron casi todo el trabajo. La composición de los grupos fue a elección de los propios alumnos, previsiblemente el grupo mixto no podría funcionar, eran totalmente opuestos en todo, en su forma de pensar, de trabajar, en sus caracteres... pero, a pesar de todo, lo mantuve para ver qué pasaba, y que de alguna manera se dieran cuenta de lo difícil que es trabajar en grupo, sobre todo cuando todos los componentes creen que llevan razón y que lo que ellos proponen es lo único válido. Cuando el grupo se separó me comentaron que yo ya les había advertido, pero creo que esto resultó muy positivo, pues se dieron cuenta de sus errores y rectificaron.

### Búsqueda de imágenes y análisis

Las revistas que se han seleccionado para estudiar la publicidad que aparece en ellas, tanto impresas como a través de internet, han sido las siguientes:

**Hola, Cosmopolitan, Vogue, Ragazza, Súper Pop, Bravo, publicidad en internet...**

Se analizarán una selección de anuncios con los siguientes temas:

- Perfumes (ella, él y para ambos sexos).
- Productos de belleza (ella, de él no se encontró nada).
- Moda, donde aparece reflejada con mayor frecuencia la imagen de la mujer; en algunos casos se realizó el estudio comparativo con la imagen del hombre anunciando el mismo producto (resultó muy complicado encontrar imágenes de este tipo en prensa o revistas donde los protagonistas fueran hombres, incluso que aparecieran hombre y mujer dentro del mismo anuncio).

Se estudiarán y analizarán las características del anuncio: la temática, el contenido, el análisis de los textos y de las imágenes, el tipo de productos que se anuncian, los roles y estereotipos adjudicados a la mujer; para luego abordar los puntos más destacados: el reflejo de la mujer y el uso que de su imagen se hace. Los alumnos deben partir de la idea de que el mundo en que se encuentran sería otro si no hubiera anuncios. Éstos no existen por el capricho de unas personas que se aprovechan de la situación sino que responden a la necesidad de comunicar que llevan consigo las actividades comerciales. Aquel que compra un producto lo utiliza en su propio beneficio, por lo que no todo es malo, para ellos es bueno. Si se cometen desatinos por parte de los anunciantes y de los profesionales de la publicidad, se deberían denunciar las actuaciones incorrectas.

**Publicidad en revistas.** Para el análisis de los anuncios de las revistas mencionadas en apartados anteriores, se han seleccionado treinta imágenes donde se anuncia un perfume por una mujer, diez donde aparecen hombres y catorce donde aparecen parejas. El porqué de estos números tan dispares es porque no se han encontrado más, sólo se elevaba el número en los anuncios de un perfume por mujer, que no se quiso aumentar por considerarlo ya de por sí bastante elevado y que la muestra fuese muy dispar. Se destacarán aquellos datos que resulten más significativos dentro de los apartados establecidos en la tabla y se distinguirán tres categorías o grupos: mujeres, hombres y parejas.

**Análisis de los contenidos.** El estudio y análisis objeto de este trabajo de la muestra de anuncios seleccionados en revistas y en televisión se ha simplificado debido a la gran dispersión que aparecía en los trabajos de los alumnos, que se quejaban de que era muy extenso y tenían que abarcar muchos frentes. Esto nos ha llevado a acotar el estudio de la siguiente manera: publicidad en revistas: análisis de los anuncios de perfumes donde aparecen en su promoción mujeres, anuncios de perfumes cuyos modelos son masculinos y anuncios de perfumes en los que aparecen grupos de hombres y mujeres (que nombraremos como parejas), estos tres grupos nos servirán para la realización de un estudio comparativo (práctica de metanarrativa visual). Debido a la gran extensión del tema se deja la actividad diseñada y programada para el curso siguiente donde se continuará con el estudio.



**Resultados obtenidos.** En los anuncios analizados se puede ver a una mujer que presenta un cuerpo perfecto, de acuerdo a los criterios de la moda, y también como un mero valor estético. La mujer y los perfumes normalmente plasman una misma idea, la esencia de la feminidad y la belleza: la unidad interior y la forma exterior siguen su propia armonía. La mayoría de los frascos de perfumes tienen un diseño muy similar al de la figura de la mujer que los publicita (Jean Paul Gautier, Dior). En la representación del cuerpo masculino su belleza y su atractivo se miden en sus dimensiones pectorales (Calvin Klein, Boss). En los anuncios de parejas, la juventud representa una privilegiada libertad ajena a todos los problemas, los grupos de jóvenes son alegres, con relaciones igualitarias entre los sexos (Carolina Herrera, Tommy Hilfiger). La edad media de los modelos suele estar comprendida entre los veinte y treinta años. En los anuncios, tanto en la categoría mujeres como en la de hombres, predominan los modelos de pelo moreno; las modelos rubias también son destacables, pero sólo en el grupo de perfume de mujer; únicamente aparecen dos modelos pelirrojas, a pesar de la connotación que tiene este color de pelo. En la categoría de parejas, los chicos son todos morenos y las chicas rubias, morenas o pelirrojas, todos son de raza blanca salvo en uno de ellos, en los que aparece un modelo de raza negra (es significativo que el diseñador TH, de la marca que ha utilizado al modelo de raza negra, es un racista declarado, pero hay que vender y a todos los públicos). En las tres categorías predomina el empleo de la fotografía en color, seguida por la de blanco y negro, y, por último, la categoría que hemos llamado mixta, las composiciones o montajes finales del anuncio suelen realizarse por lo general en colores cálidos frente a un reducido número realizadas en colores fríos; tal vez por ser los colores cálidos más atrevidos e insinuantes en algunos casos aportan un toque erótico. Tanto en los anuncios donde aparecen mujeres como en los de parejas predominan modelos fotografiados con la boca abierta de una manera muy insinuante, por el contrario, en el grupo de modelos masculinos el porcentaje desciende de una manera espectacular al aparecer todos con la boca cerrada. En los de la categoría mujer, se representa a mujeres con ropa muy sexy y sugerente frente al resto de las categorías, representando a la mujer como «mujer fatal» o misteriosa, poseedora de un secreto poder sobre los hombres. En el apartado de connotaciones sexuales, señalamos que, tanto en

los anuncios de mujeres como en los de parejas, predominan, con un porcentaje muy similar, tanto las connotaciones insinuadas como las de provocación real, pasando a segundo plano las del estudio de la categoría de hombres, cuyo porcentaje más elevado no presenta ningún tipo de connotación sexual. En el grupo de parejas, los roles de la mujer y del hombre, así como la iniciativa, aparecen equilibrados en las escenas de juego sexual. Son más provocadoras desde el punto de vista sexual las campañas publicitarias llevadas a cabo por las firmas Calvin Klein, Yves Saint Laurent, Chanel, Dior, Moschino, que curiosamente coinciden con firmas relacionadas con el mundo de la moda de alto prestigio, al intentar explotar el aspecto sexual del ser humano como una manera de incrementar sus ventas y llamar la atención.

## 01| Datos Técnicos

### DETONANTE:

- «¡No quiero ser mujer florero!».

### CONTENIDOS:

**Prensa.**

## DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

### METAS:

- Análisis crítico de revistas juveniles.
- La mujer en la publicidad.
- Concepto de estereotipo.
- Aprender a diferenciar entre el mensaje explícito y el implícito, motivando a los alumnos para localizar mensajes ideológicos y estereotipados.

### MATERIALES:

- **Espacio:** aula taller de Dibujo.
- **Materiales:** folios, revistas juveniles, lápices de madera, rotuladores, cartulinas de colores, cámara de fotos, fotocopias.



### TEMPORALIZACIÓN:

- **Explicación teórica.** Presentación en Power Point de un estudio sobre la imagen de la mujer en la publicidad.
- **Producción.** Selección de las revistas.

- Formación de los grupos para la realización del análisis de los contenidos de estas publicaciones.
- Realización de murales.
- **Exposición.** Presentación de todos los trabajos del grupo.
- Debate sobre la consecución de objetivos, qué se ha aprendido, autoevaluación.

#### OBSERVACIONES:

Los estereotipos están muy marcados, presentan actitudes bastante machistas en sus trabajos.

## 02| Datos Conceptuales



#### OBJETIVOS

- Debatir sobre el poder socializador de la publicidad y los medios de comunicación en nuestras vidas, valores, actitudes y comportamientos.
- Analizar la imagen dominante de la mujer en la publicidad.



- Promover el análisis crítico de la publicidad, entendiéndola como un producto perfectamente planificado e intencional.
- Favorecer la desmitificación de los mensajes publicitarios y dar pautas para la lectura activa y autónoma de la publicidad.
- Fomentar la participación, la reflexión y el debate para trabajar en equipo.

### CONTENIDO VITAL

El trabajo constará de dos partes: una teórica y otra práctica. En la primera, deberán realizar por escrito un informe donde especifiquen la composición del grupo, el porqué de la selección del tema, de las imágenes, su metodología de trabajo, los problemas o dificultades que se han encontrado durante la realización del proyecto, cómo han organizado su trabajo y las conclusiones a las que llegan, tanto si son positivas como negativas, también se pedirá una valoración del trabajo realizado.

La parte práctica corresponderá a la materialización del proyecto anteriormente descrito por cada grupo:

- El formato de trabajo será DIN A3 en cartulina o papel grueso, bien blanco o bien de color.
- El título tiene que ser original y representativo de lo que se quiere contar. Será una frase corta, con fuerza y significación.
- Selección de las fotografías, anuncios y dibujos encontrados en los diferentes medios de comunicación.
- Tema. Se podrá escoger, entre los seleccionados en los apartados 1, 2, 3 o 4, aquel que les resulte más atractivo o motivador, bien para realizar una crítica o bien para ensalzarlo. Cabe la posibilidad de que se seleccionen otras opciones no planteadas en los apartados anteriores.

#### 1. Trabajos que suelen atribuirse a la mujer

- Trabajos dependientes: ama de casa (limpieza, compra, cocina, reparaciones), madre (responsable, cariñosa, siempre dispuesta), pareja (dentro y fuera de casa).
- Trabajos independientes: secundarios (secretaria, peluquera, ATS, puericultora...).
- Cualificados (empresaria, ejecutiva).

#### 2. Principales preocupaciones de la mujer

- La belleza, la seducción del varón, la limpieza del hogar, hacer felices a los miembros de la familia, promoción en su trabajo...

### 3. La mujer como objeto

- Adorno, florero, objeto erótico...

### 4. Ellas y ellos, iguales pero diferentes

Este trabajo podrá ser realizado como una crítica a la opción elegida, una defensa de la misma o un estudio comparativo de ambos sexos... Cada grupo de alumnos elige su opción entre las planteadas, pero siempre siguiendo unas pautas establecidas y en todo momento justificando el porqué de la elección y la forma de trabajo de la misma. Se realizará el trabajo en grupo, con un mínimo de tres personas y un máximo de cinco, la composición del mismo la realizarán los propios alumnos. Cabe la posibilidad de que se seleccionen otras opciones no planteadas en un principio.

Una vez elegido el tema, se plantearán las siguientes cuestiones:

- Qué tipo de mujeres se van a seleccionar: color de su piel, estatura, medidas, raza, edad.
- Cómo va a mostrarse la mujer seleccionada: vestida, medio desnuda, desnuda, con ropa interior, con ropa deportiva, con ropa provocativa, con traje de fiesta, informal o casual...
- La representación de la mujer será: una mujer sexy, ama de casa, ejecutiva, modelo, atleta, política...
  - En qué actitud prefieren que esté representada: devoradora de hombres, modosita, provocadora, sencilla, sensual...
  - Se seleccionará a mujeres de cuerpo perfecto o a aquellas que sólo tienen un mero valor estético.
  - Siempre se especificará el porqué de dicha selección.

Este proyecto se desarrollará en un mural donde plasmarán todo lo que han investigado, dicho mural constará de:

- Diseño de un título que represente la idea que quieran transmitir. Ha de ser original y creativo.
- Montaje fotográfico, *collage*, fotomontaje, fotonovela... con las imágenes que han seleccionado para el mismo.
- La técnica para la realización puede ser el *collage*, el fotomontaje, el dibujo, el cómic, un cartel...

Se expondrán los murales de cada grupo y se realizará una breve exposición o comentario del mismo por parte de cada uno de ellos, todos dispondrán del mismo tiempo de exposición. Se realizará un debate final a partir de los distintos resultados obtenidos donde podrán intervenir la totalidad de los alumnos y en los que se analizarán todas las cuestiones planteadas en relación con la posible influencia que ejerce la publicidad en los adolescentes de Fuenlabrada, tanto de

forma positiva como negativa, en su preconcepción de la mujer. En la realización de este proyecto se utilizarán las horas lectivas correspondientes a dos semanas para el desarrollo de la primera parte: la selección de las imágenes, el diseño de rótulos y dibujos. El montaje sobre la cartulina y el reportaje fotográfico se llevará a cabo durante las dos siguientes horas lectivas. Finalizadas las fases anteriores, se realizará una puesta en común de todos los trabajos donde cada grupo explicará el porqué de la elección de esas imágenes, el título, así como los problemas que se hayan podido plantear tanto durante el trabajo y como en el grupo, en el caso de que existieran; esta puesta en común les servirá para conocer puntos de vista diferentes a los del propio grupo y para aprender a escuchar y dialogar (esto último resultará un poco complicado al existir puntos de vista tan dispares y grupos tan marcadamente machistas).

### HERRAMIENTAS DE DECONSTRUCCIÓN

En la elección del tema y de las imágenes, los grupos de chicos escogieron, en una gran mayoría, a una mujer de cuerpo perfecto de acuerdo a los criterios de la moda y como un mero valor estético, preferían que apareciese representada desnuda, a medio vestir o con ropa interior muy sexy, rubias y de raza blanca, pocos seleccionaron imágenes de mujeres de color o de otras razas, los títulos que escogieron para definir su trabajo son bastante significativos y se puede apreciar la idea preconcebida que tienen de la mujer o de cómo la representan (en alguno de los grupos comentaron que «para eso estaban las mujeres, para el disfrute de los hombres, si no ¿por qué provocan tanto?»), estos textos tenían que ser breves, claros y concisos, estos son sus títulos: «Cómo provocan», «La mujer como objeto erótico», «El trofeo del hombre».

De los grupos formados sólo por chicas, uno de ellos prefirió la selección de mujeres que ellas consideraban floreros, con cuerpos perfectos, sin preocupación por nada, sólo por estar bellas, en poses muy insinuantes y provocadoras, a medio vestir e incluso alguna aparece desnuda; la elección del color rosa para la cartulina tiene su porqué, es el color con el que se asocia lo femenino; el motivo de todo esto fue el de la crítica a este estereotipo de mujer que tanto aparece en la publicidad, el título de su trabajo fue: «Un decorativo más». El otro grupo fue más radical, querían por todos los medios dejar clara su postura en contra de todos los estereotipos anteriormente explicados, realizaron un estudio comparativo entre hombres y mujeres, de ahí su título: «Por qué cosas de hombres, por qué cosa de mujeres», cuando ellas consideraban que todos eran iguales; eligieron las cartulinas de color azul para el cartel de hombres y rosa para el de mujeres, con la intención de destacar este rol tan extendido, entre los dos carteles situaron un signo de igual para demostrar que los dos sexos son iguales; en el cartel de los hombres seleccionaron imágenes de coches deportivos, mandos de televisión, video, bebidas, herramientas de bricolaje, ordenadores, máquinas de musculación con una imagen de una mujer estupenda en su mente, mientras que en el de las mujeres la selección fue principalmente de imágenes de productos de belleza –una de las principales preocupaciones de las mujeres–, electrodomésticos, productos de limpieza, bebés, para destacar el papel de la mujer ama de casa, preocupada por el cuidado de sus hijos y por el bienestar de toda la familia. Señalar que no han seleccionado ninguna imagen donde aparezca una mujer en actitud provocativa, sexy, es decir, de «mujer fatal». La selección de las imágenes, tanto de la mujer como del hombre, fue en blanco y negro y en los dos casos en un

primer plano, para que la comparación resultase más real. El último grupo, el mixto, realizó un doble mural, en uno de ellos aparece un fotomontaje sobre cartulina de color blanco compuesto por mujeres que están formadas con partes de otros cuerpos y de objetos para representar una mujer ideal, parodiando la idea de mujer de cuerpo perfecto que sigue los dictámenes de la moda, siendo por tanto bastante crítico; para el otro cartel escogieron una cartulina de color negro, sobre la que aparecen productos de limpieza, electrodomésticos, objetos para el cuidado del hogar... no debemos olvidar el principal papel de la mujer como ama de casa, tan representado en la publicidad de la televisión y de las revistas, también muestran mujeres en ropa interior cuyo único fin parece ser el de estar muy bellas y con un cuerpo de medidas espectaculares, para poder conseguirlo necesitan una serie de productos de belleza, se volverán unas esclavas de la moda, pero la adquisición de los mismos harán realidad todos esos sueños... todo vale en la publicidad. Estos dos murales se unen por un producto muy utilizado por las mujeres, una máscara de pestañas que en el mural de las figuras de las mujeres parece que representa un arma de fuego y en el otro, por el contrario, es un arma para ser más bella. El título de este trabajo fue: «La mujer, herramienta de la publicidad». El día de la puesta en común de todos los trabajos se vieron posturas muy dispares de los distintos grupos, el debate fue un poco acalorado, nadie quería ceder en sus conclusiones, la postura de los chicos fue totalmente machista, algunos reconocieron que en ocasiones esa publicidad era demasiado estereotipada, pero les gustaba; en la publicidad hay cosas de hombres y cosas de mujeres y, por mucho que nos empeñemos, las cosas no van a cambiar. Las chicas se mostraron muy radicales y deseaban que en la publicidad no se abusara tanto de esos estereotipos, pues consideraban que la representación de esos cuerpos tan perfectos influía de una manera bastante considerable sobre ellas y sobre los adolescentes en general, comentaban que muchos de ellos no estaban satisfechos con su cuerpo y que, en algunos casos, al querer imitar esos modelos, a alguna de ellas les condicionaba a pasar mucha hambre y ser esclavas de la moda. Me parecieron muy graves estas declaraciones por todo lo que pueden acarrear. Está claro que todo ser humano se siente atraído de una manera natural por aquello que le parece bello (que se suele apreciar como bueno y verdadero) y, por qué no, por una presencia agradable. Esto ocurre tanto en hombres como en mujeres.



Mural realizado por los alumnos denunciando los roles que se les atribuyen a hombres y a mujeres en nuestra sociedad.

## Proyecto – Unidad didáctica 12





## 01| Datos Técnicos

### DETONANTE:

- «El quiosco de la prensa».

### CONTENIDOS:

Prensa.

## DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

### METAS:

- Facilitar la lectura de las noticias.
- Proporcionar información de manera estructurada y ordenada.
- Funcionamiento de un periódico.
- Acercarnos a la actualidad.

### MATERIALES:

- **Espacio:** aula taller de Dibujo, aula de Informática.
- **Materiales:** folios, impresora, escáner, conexión a internet.



### TEMPORALIZACIÓN:

- **Explicación teórica.** Concepto de periódico, estructura del mismo.
- **Producción.** Cada grupo de alumnos realiza el trabajo de análisis.
- **Exposición.** Presentación de todos los trabajos del grupo.
- Debate sobre la consecución de objetivos, qué se ha aprendido, autoevaluación.

### OBSERVACIONES:

Les aburre mucho tener que leer el periódico. No les gusta esta práctica.



## 02| Datos Conceptuales



### OBJETIVOS

- Conseguir que los alumnos cobren conciencia de que las imágenes tienen mucho poder y pueden ser manipuladas, en este caso por ellos, que pueden hacernos creer cosas que no son ciertas o que son ciertas a medias (fusión del mensaje manifiesto y del mensaje oculto).
- Que lean un periódico.
- Realizar una crítica a los medios de comunicación de masas en este caso a los periódicos
- Fomentar el trabajo y la crítica en grupo.

### CONTENIDO VITAL

A partir del análisis realizado de los diferentes periódicos impresos, escogidos por ellos, deberán realizar una crítica de dichas publicaciones, para poder ver cuáles son los mensajes ocultos que aparecen, qué información cuentan y cómo lo hacen. Analizarán el tratamiento que cada periódico da a una noticia, descubriendo la información que se desea resaltar al lector, proponiendo soluciones, reflexionando y comentando en grupo sobre todo ello. Estudiarán el tipo de imágenes que muestran los periódicos, tanto las relativas a la publicidad como aquellas que ilustran la información de la noticia, comparando qué tipo de imagen utilizan para informar de una misma noticia.

### HERRAMIENTAS DE DECONSTRUCCIÓN

El trabajo se realizará en grupo, con un mínimo tres y un máximo de cinco componentes. Se presentará en formato DIN A4 o similar, el soporte podrá ser papel, cartón, informático, etc. Para su realización utilizarán la técnica del fotomontaje, programas de retoque fotográfico (como Photoshop), el *collage*, etc. La elección es libre. La temporalización de este trabajo será de tres semanas, las dos primeras las dedicarán a la realización de los bocetos, las fotografías o la búsqueda de imágenes, y la última para el montaje (algunos alumnos no disponen de ordenadores en sus casas, por lo que se realizará en el aula de informática durante el horario lectivo de esta clase).



### EL REBAÑO

Todos a una

¿En qué momento nos unimos con "Alicia en el país de las maravillas" donde las cosas se vuelven del revés: donde los listos son los tontos y los tontos son los listos? ¿Esto ha sido siempre así o ha sido un proceso progresivo en la última década? Cuando miro a mi alrededor tengo la sensación de que mi generación y otras tantas anteriores han ido cayendo en una cultura cada vez más inculta. La cultura (me refiero a ella en toda su extensión) ha ido perdiendo interés en favor de vanidades como "...". Que me ponga este finde ...? "...". Fulantito me ha llamado tonta, la voy a pegar a la salida "...". Y a mí que me importa quien es Cervantes si ya está muerto ...? "...". ¡uy! mira que jersey más feo lleva esa "...". En fin que hoy da nos

preocupamos más por tonterías que nos cierran la mente, que no nos dejan ver más allá de nuestras narices y que nos hacen ser esclavos de unos valores y conductas estupidas convirtiéndonos en un gran rebaño de ovejas, todos iguales. Lo peor de todo es que cuando nos encontramos con alguien inteligente o diferente (o sea una oveja negra) nuestra reacción es marginarla creando así un círculo vicioso que provoca y que provocará que cada vez haya menos gente autónoma. Así pues, gracias a las ovejas negras, que espero que no cambien, porque son el pequeño motor de cultura que nos queda hoy en día, porque en contra de lo que piense la gente, "la cultura abre la mente, te permite ser ... LIBRE".

Laura Pérez



### Graffiti ¿arte o destrucción?

La gente no distingue a un graffitero de un gamberro

El graffiti para mucha gente, en especial la gente joven, es un arte callejero, un arte que viene de la clase social media, un arte en el que exponen sus obras a cambio de respeto por ellas y que no se las estropeen, y por nada de dinero, para mucha otra gente, el graffiti lo ven como una destrucción, un mal para la sociedad, un "guarreo" de paredes que no le encuentran ningún significado, (pero que la mayoría de los graffiti sí lo tienen). Estas personas se piensan que todo aquel o aquella que dispone de un spray de pintura es para dañar el bien público. Lo que pasa es que no distinguen un

graffitero de un gamberro, "no es lo mismo". Cada uno tenemos nuestros artistas preferidos, para unos será Pablo Picasso y su obra "El Gernica" o Miguel Ángel con "La Capilla Sixtina", para mí son los graffiti y las firmas que no dicen nada, porque el graffiti no es solo unas letras o un dibujo en la pared, si no que detrás de eso también hay sentimientos.

Ángel Delgado



### FUENLABRADA NOMBRADA CIUDAD CONTRA LA VIOLENCIA DE GÉNERO

Fuenlabrada ha sido declarada la ciudad contra la violencia de género. Esto ocurrió el día 24 de noviembre de 2006 en el nuevo teatro del barrio "El Naranjo". "Josep Carreras". El día 4 internacional contra la violencia de género es el 25 de noviembre por lo que el acto tuvo gran significado y fue muy emotivo. Hubo actuaciones de todo tipo: el acto fue presentado por la famosa periodista Teresa Aranguren, también participó durante el acto el entrenador de baloncesto del equipo "Alta Gestión Fuenlabrada", que fue quien tuvo el



### Hijos "programados" para fumar

De madre fumadora, hijo fumador. Investigadores australianos han demostrado que el tabaco durante la gestación produce un efecto directo en la predisposición a fumar al llegar la adolescencia. No es una relación. Los científicos de la Universidad de Queensland llegan a esta conclusión tras estudiar a más de 3.000 madres y a sus hijos, en una investigación a largo plazo que comenzó en 1981 y concluyó cuando los niños nacidos cumplieron 21 años. Durante ese tiempo pudieron ver los diferentes hábitos de sus hijos de madres fumadoras que no dejaron el tabaco en la gestación, de aquellas que lo abandonaron durante los 9 meses de embarazo y de las que nunca fumaron. Los resultados no ofrecen dudas: la

duplicaba después de esa edad. Lo más sorprendente es lo que ocurrió con los adolescentes cuyas madres dejaron de fumar en la gestación y continuaron con su hábito tras dar a luz. El comportamiento de estos chicos fue similar al de los jóvenes de madres que nunca fumaron. Es como si la exposición prenatal al tabaco pudiera "programar" a los futuros fumadores. La nicotina atraviesa la placenta y actúa directamente sobre el embrión y el feto durante su desarrollo. Además, se propician otros daños, "prepara" al cerebro para engancharlo a la nicotina en un momento crítico del desarrollo cerebral. Comentan los investigadores. De forma indirecta también ejerce su poder: Condensa al feto a una peor posición al nacer.

honor de leer la dedicatoria aprobada por el pleno del Ayuntamiento; y por supuesto el alcalde Manuel Robles también pudo participar en el acto, no faltaron actuaciones musicales, lecturas de poemas referidos al tema y la gran actuación del grupo "Con Fusión", de la escuela Antonio Canales por último la cantadora Esmeralda Grao actuó en el acto. En este acto el Ayuntamiento manifestó sus intereses de sexo y dotar a Fuenlabrada de recursos para atender y proteger a las víctimas.

### SUMARIO

#### CIENCIA Y TECNOLOGÍA

La nueva generación de consolas arranca con PS3, XBOX 360 y Wii.  
Los problemas de la telefonía móvil

#### MEDIO AMBIENTE

La crueldad del ser humano

#### SOCIEDAD Y CULTURA

Reflexión sobre la homosexualidad

#### TU COMUNIDAD

ARCO, ¡más caro imposible!

#### TEMA LIBRE

Contra los espíritus... ¡Agua!

"Una sociedad llena de tatus"

de los niños gestados al humo del tabaco. Hasta hace pocos años solo se mencionaba el bajo peso al nacer como el mayor riesgo. Los últimos estudios ofrecen una visión mucho más negativa, desde problemas respiratorios (asma, infecciones) a dificultades de aprendizaje y de comportamiento infantil. El humo incluso podrá provocar a los genéticos en el feto, tras estudiar muestras de cordones umbilicales. También puede sufrir malformaciones congénitas o problemas vasculares. Las mujeres aunque sepan estos problemas, durante los nueve meses, un 40% sigue fumando. El Ministerio de Sanidad asegura que las madres más jóvenes optan por seguir fumando e incluso algunas de ellas...

Actividad diseñada por: Emma Manso Alonso

Edad participantes: 12-18 años.

Duración: Algunas horas lectivas correspondientes a los tres primeros meses del año.

## 01| Datos Técnicos

### DETONANTE:

- «El Afila, nuestro periódico».

### CONTENIDOS:

Prensa.

### DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

#### METAS:

- Acercarnos a la actualidad.
- Familiarizarnos con las nuevas tecnologías.
- Aprender de una manera más entretenida y actual.
- Trabajar en equipo.



#### MATERIALES:

- **Espacio:** aula taller de Informática.
- **Materiales:** folios, fotocopias, conexión a internet, impresora.

#### TEMPORALIZACIÓN:

- **Explicación teórica.** Concepto de estructura de un periódico.
- Búsqueda de información y redacción de artículos.
- **Producción.** Se distribuye el trabajo de la redacción del periódico en grupos de dos.
- Maquetación de las diferentes secciones del periódico.
- **Exposición.** Publicación de las diferentes secciones y subida a la red del contenido final de nuestro periódico.
- Debate sobre la consecución de objetivos, qué se ha aprendido, autoevaluación.

#### OBSERVACIONES:

Les cuesta mucho expresarse, aunque una vez lanzados no hay problemas, están deseando ver publicados sus trabajos.





## LA SITUACIÓN EN EL TIBET

**La violencia desatada los últimos días confirma que China tiene un problema en el Tibet.**

M.C.Calero

Los últimos enfrentamientos desencadenados en el Tibet han traído como consecuencia la contrariedad de algunos sectores de la sociedad mundial.



En estos últimos días, ha destacado el intento de agitar la antorcha olímpica como boicot de los Juegos Olímpicos y en contra de la represión que está haciendo China en el Tibet. China no encuentra la fórmula para encajar dentro de la República Popular a una cultura radicalmente distinta a la china y de raíz teocrática.

Como era de prever, los tibetanos no han podido dejar pasar una ocasión tan golosa como los próximos Juegos Olímpicos, que ponen a China en el candelero durante todo este año, para recordar al mundo sus agravios, como por ejemplo, la persecución,

encarcelamiento y asesinatos de homosexuales por parte de la política totalitaria comunista de China, que reprime duramente contra todos los homosexuales, considerando la homosexualidad como una enfermedad.

Los países occidentales piden a China mesura en el restablecimiento del orden y que reanude las negociaciones con el Dalai Lama para llegar a consensuar un modus vivendi, una amplia autonomía, que haga que los tibetanos se sientan a gusto dentro de China, aunque algunos piensan que esto está lejos de suceder por los intereses territoriales que tiene China en el Tibet.

## Sumario.

### SOCIEDAD Y CULTURA.

- Excursión a Madrid : paseo literario sobre la obra "Luces de Bohemia", de Valle Inclán
- La caja tonta, una buena reflexión
- De los sonidos de los bebés al lenguaje como parche evolutivo.

- Los Óscar celebran su 80 aniversario.

### MEDIO AMBIENTE.

- Remedios caseros:

- Llega la primavera, más vale prevenir

- El lince ibérico.

- Senda por el macizo de la Pedriza:

- Visita organizada por el departamento de Ciencias de la Naturaleza

- La deforestación en la amazonia

### TU ENTORNO.

- Más de 33.6 millones para las becas

- La primavera sevillana en todo su esplendor.

- Consumismo , realmente ¿necesitamos todo o está de más?

- Madrid lo vuelve a intentar

### DEPORTES.

- La vuelta de Fernando Alonso

- Parkour, deporte de riesgo

- Los españoles conquistan

### EEUU

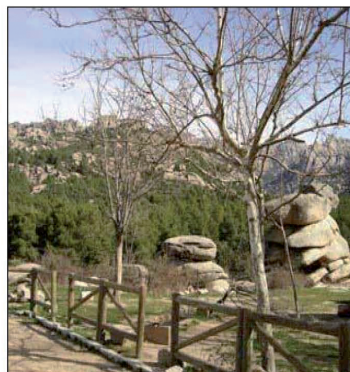
### TEMA LIBRE.

- En el valle de Elah

- Feria del libro en el IES victoria

- Kent de Fuenlabrada

- Musical los vampiros



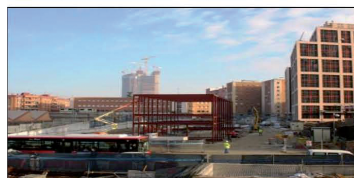
## Senda por el macizo de La Pedriza.

La profesora de Biología y Geología, María José Morales, del I.E.S. Victoria Kent de Fuenlabrada, organizó una actividad por el Macizo de La Pedriza con sus alumnos de 4º de la ESO.

Esta actividad consistía en observar la naturaleza de los animales y de la vegetación desde muy cerca y salir de la "monotonía" de las clases, ya que en el campo las explicaciones se hacen mucho más divertidas, y en compañía de los amigos es mucho más amena.

La excursión se desarrolló entre los días 12 y 13 de Marzo.

Ana Isabel Rivas



vista de las obras

## Las palabras ayudan a construir el mañana

Portada del periódico digital El Afila.

## 02| Datos Conceptuales

### OBJETIVOS

- Elaborar un periódico escolar digital que sea la seña de identidad del Centro y que pueda ser consultado en la red.
- Crear una duda ante la veracidad de lo que se nos muestra en los periódicos.
- Lograr que los alumnos cobren conciencia de que las imágenes y las noticias tienen mucho poder y pueden ser manipuladas.
- Familiarizarse con las nuevas tecnologías.
- Intentar que consigan recursos que les sirvan para defenderse del continuo bombardeo informativo adoptando posturas más críticas.
- Aprender de una manera más entretenida y actual.
- Estimular la autoestima y favorecer la creación de canales de comunicación entre los individuos (alumno-alumno, alumno-profesor).
- Fomentar el trabajo y la crítica en grupo sobre las cuestiones que se estén tratando en la actividad educativa.

### CONTENIDO VITAL

La idea de este trabajo surgió a raíz de una propuesta que lanzó el periódico El País. Este periódico realiza todos los años un concurso para estudiantes de Secundaria y de Bachillerato que tiene como objetivo principal la elaboración de periódicos digitales en los centros educativos, este proyecto se llama «El país de los estudiantes». Esta propuesta se la comenté a mis alumnos de 1.º de Bachillerato y de 2.º y 4.º de ESO, les dije que, si aceptaban y la idea salía adelante, serían ellos los que diseñarían el proyecto con la participación de sus artículos en las diferentes secciones que conforma el periódico. Era la única condición que ponía, todos aceptaron. Los alumnos se convertirían en «periodistas o reporteros críticos», podrían realizar denuncias, críticas... a todos los mensajes, tanto informativos como publicitarios, reproducidos o emitidos por los medios de comunicación de masas. Pero, ¿cómo? Utilizando el lenguaje visual y el escrito, es decir, gracias a sus artículos o a sus imágenes fotográficas. Una vez realizada esta fase se procedió a la formación de los grupos, a la distribución de las secciones del periódico, así como a las tareas asignadas en dichas secciones (maquetación, redacción, edición, publicidad...). Se propuso esta actividad al resto de profesores que componen el departamento, pero contestaron «que no quieren complicaciones, que con dar sus clases como todos los años tienen más que suficiente y que no se embarcaban en ese lío».

### HERRAMIENTAS DE DECONSTRUCCIÓN

Para el desarrollo de las diferentes secciones del periódico los alumnos escogieron aquella que más les interesó y en la que centrarían su trabajo. Deberían redactar sus artículos (no podían ser copiados), los cuales, una vez corregidos, podían ser maquetados y subidos a la red, estos artículos podrían estar firmados con su nombre o con un seudónimo. Para la realización de la publicidad los alumnos deberían diseñar su propio anuncio, así como viñetas o tiras cómicas,

dibujos, ilustraciones, fotografías, fotomontajes, *collages*... que podían ser insertados en las diferentes secciones que forman parte de este periódico, se podían maquetar un máximo de dos imágenes en cada página. Después, se expondrían los trabajos de cada grupo y se realizaría una breve exposición o comentario del mismo por parte de cada uno de ellos, todos dispondrían del mismo tiempo de exposición. Se realizaría un debate final a partir de los distintos resultados obtenidos, donde podrían intervenir todos los alumnos, analizándose todas las cuestiones planteadas y comprobando si han alcanzado los objetivos que se habían planteado y lo que han aprendido (comprobarán lo difícil que es realizar un periódico, el estrés y la tensión que genera, y la utilidad del trabajo en grupo para conseguir que éste salga a flote). Una vez que el periódico haya sido terminado se subirá a la red y podrá ser consultado por cualquier persona a través de la página web de «El País de los estudiantes» o a través de la página web del Centro. La exposición de los trabajos por parte de los alumnos será grabada, cada grupo deberá comentar como se les ocurrió la idea, los problemas que se encontraron en la realización y cómo los superaron, la influencia en el grupo, si disfrutaron o no con esta práctica, si les ha servido para algo, qué han descubierto... deberán autoevaluarse, tanto por el trabajo realizado en el aula como por el realizado fuera de ella, explicarán si han conseguido los objetivos que se habían fijado y cómo ha sido el resultado, también evaluarán la práctica docente llevada a cabo por el profesor. En la realización de este proyecto se utilizarán algunas horas lectivas (no todas) correspondientes a los meses de enero, febrero y marzo, que es cuando se produce el cierre de esta edición de «El país de los estudiantes». Finalizadas las fases anteriores, se realizará una puesta en común de todos los trabajos donde se explicará el porqué de la elección de las imágenes, el título y desarrollo de los diferentes artículos, así como los problemas que se hayan podido plantear a lo largo de todo el trabajo en el caso de que existieran. Esta puesta en común les servirá para conocer puntos de vista diferentes a los suyos y también para aprender a escuchar y dialogar (esto último resultará un poco complicado, no suelen escuchar). Se evaluarán los resultados de todos los trabajos valorando los materiales que se han generado en la clase para que puedan comprender los problemas y condicionantes a los que se enfrentan en la creación de mensajes audiovisuales e informativos en nuestra sociedad.



Páginas publicadas en nuestro periódico digital *El Afila* (del IES Victoria Kent) correspondientes a las secciones de «Tema libre» y «Tecnología», realizadas por los alumnos de la asignatura de Imagen y expresión, de 4.º de ESO. Este periódico se puede visitar a través de la página web del Centro.





Sociedad y Cultura ■ Pág. 1

V. S. victoria kent

## La caja tonta

### La gran influencia sobre la juventud

Un día leí un artículo sobre la influencia que causa la televisión sobre la juventud. Yo creo quien escribió ese artículo tiene mucha razón, porque la influencia que ejerce la tele sobre la juventud es muy grande y no solamente para las chicas, sino también sobre los chicos, y cada vez más. Antigüamente, cuando mi padre tenía mi edad no se preocupaba tanto por ir a la "última", ya que la "última" siempre era la "grimsa", con esto me refiero a que siempre iban igual, o que si cambiaba en algo era en poco. Pero ahora no, ahora nos preocupamos por ir mas guapos y más guapas, cosa que esta bien hasta que empieza a ser una obsesión. Nosotros siempre queremos ir a la "última", ser lo más modernos, parecernos más a nuestros ídolos de la televisión, gente que nos

marca un estereotipo, que nos incitan a gastar y comprar compulsivamente, y esto es una enfermedad. En el artículo también se hablaba de la influencia de las muñecas sobre las niñas pequeñas, siendo dichas muñecas chicas 10. ¿Cuántas chicas desearían tener el cuerpo de la Barbie? O ¿Cuántos chicos tener los músculos de los Action-man? Desde bien pequeños esta sociedad nos indica un estereotipo, a las chicas de tener un cuerpo de escándalo y a los chicos de estar cachas, cosas que con el paso del tiempo es@n mi@n cretanas y se convertirán en adolescentes que empiezan que si con los gimnasios, que si a comerse barras de proteínas y cosas de esas para estar más fuerte en el menor tiempo. Dichas cosas cuando te das cuenta que no funcionan te acuerdas del dinero

que has tirado. Pero eso no es lo peor, lo peor es como le pasa a algunos chicos (sobretudo) que se aíslan de sus amigos por estar mas tiempo en el gimnasio modelando sus cuerpos, o la cantidad de enfermedades que puede provocar un régimen si ves que no funciona, como la depresión, la bulimia o la anorexia. Pienso que la televisión no solo influye a la juventud, en los mayores también, ya que nuestras madres y padres también hacen regímenes, operaciones biquinis... y al estar lo padres influenciados dicha influencia pasa a los hijos, doblemente influenciados. Y que decir de las operaciones de estética, en las que las chicas se aumentan los pechos y los chicos y las chicas se quitan kilos de aquí, y eso nos gusta porque nos

venimos más guapos y estamos más contentos con nuestro físico. Lo que pasa es que pensamos a corto plazo, y no pensamos en los inconvenientes que tiene eso para nuestra salud en un futuro, ¿cuánta gente se arrepiente de dichas operaciones? Yo creo que eso es como una droga, que empiezas por retocarte un poquito la nariz y al cabo de unos años eres otra persona distinta. Deberíamos dejar de preocuparnos tanto en nuestro físico, pero sin dejarlo de lado, y preocuparnos más por nuestra salud, que es más importante. Haber si nos damos cuenta del daño que nos causa la caja tonta sobre nosotros, dejar de ser tan David Beckham, o tan modelos y ser más uno mismo.

Ángel Delgado Iglesias

## La primavera sevillana en todo su esplendor

Los orígenes de la Feria de Abril se remontan a 1846, año en el que Narciso Bonaplata y José María de Ybarra firmaron una proposición pidiendo autorización para celebrar una feria anual. Desde entonces se ha convertido en la fiesta más emblemática de Ciudad de Sevilla, centro de reunión de sevillanos en el que, durante una semana, la tertulia y los amigos se convierten en el centro de la vida de los sevillanos. La población se duplica e incluso se triplica, debido a los numerosos turistas nacionales e internacionales que se aproximan a la ciudad y se dejan encantar por la fiesta y el disfrute que en esos días inunda Sevilla.

La delegación de Fiestas Mayores del Ayuntamiento de Sevilla ha presentado la portada de la Feria de abril 2008 inspirada en el Costurero de la Reina. El colorido y su peculiar arquitectura ha sido lo que ha motivado al autor a tomar como fuente de inspiración este monumento tan emblemático de la ciudad. La portada tendrá 50 metros de largo y 40 de alto. Feria con los sevillanos, que nos acompañarán en su ruta habitual por casetas de conocidos y amigos, donde el ambiente es muy acogedor y festivo. En la Feria se diferencia el día y la noche. Destaca durante el día el Paseo de caballos, muy popular, y por la noche, el flamenco y las copas hasta altas horas de la madrugada. En el Real de la Feria se instalan más de mil casetas: familiares, penas, entidades, distritos y en la Calle del Inferno más de 400 Actividades Ferales. M. Calero



Javier Bardem

## ¿Seré "el elegido" entre tantos Dioses?

El actor español puede ser uno de ellos.  
Elena Fontán

La gala se celebrará el lunes 24 en el Kodak Theatre de Hollywood (Los Angeles, California). La huelga parece que no afectará a la gala, ya que los organizadores han tomado medidas y han creado algunos acuerdos con los guionistas, que desde el 5 de noviembre cumplen una huelga que impidió la celebración de los Globos de Oro. Por lo que se espera que no ocurra lo mismo y se pueda disfrutar de la gala como todos los años. Se aplicarán grandes medidas de seguridad con la colaboración del FBI, más de mil

agentes, detectores de metales y cámaras de vigilancia para controlar en todo momento a las personas que asisten al evento y no surja ningún problema. En esta gala 400 privilegiados podrán acceder al final de la alfombra roja para ver a sus ídolos, pero para ello han tenido que enviar sus datos personales, su carné de identidad, una fotografía y su número de Seguridad Social para que la policía compruebe sus identidades y así se aseguren de las personas que acudirán al evento

Los 400 privilegiados tendrán el gusto de conocer a los aspirantes a los Oscar, como algunos de los aspirantes a mejor película, entre los que están: No es país para viejos, de Joel y Ethan Coen o Juno de, Jason Reitman. Viggo Mortensen y Johnny Depp lucharán por el Oscar a mejor actor principal. Y como no, Javier Bardem intentará conseguir la estatuilla de oro al mejor actor secundario por su papel en la película "No es país para viejos" de los hermanos Cohen.

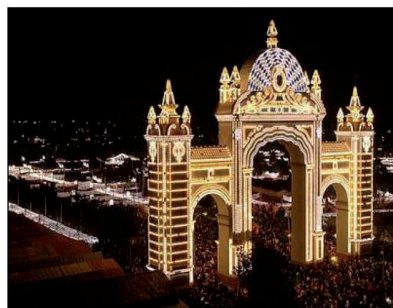
## Los alumnos de 4º del IES Victoria Kent visitan Madrid

### Paseo literario de la obra "Luces de Bohemia" de Valle Inclán

Los alumnos de 4º de la ESO del instituto Victoria Kent emprendieron el día 13 de Marzo una salida a Madrid guiada por su profesora de literatura María José Pinilla y de su profesora de imagen y expresión Emma Manso, con la finalidad de ambientar una de las obras de Valle Inclán llamada "Luces de Bohemia" y de poder hacer un reportaje fotográfico, aprovechando la belleza que tiene Madrid. La visita comenzó en Sol, más tarde pasaron por el teatro de la Ópera, la plaza de Santa Ana, el Ateneo de Madrid... hasta terminar en Atocha, donde pudieron observar el monumento conmemorativo del atentado del 11 de Marzo ocurrido en el 2004. Durante todo este recorrido pudieron ambientar casi toda la obra de Valle Inclán. La obra presenta, en 14 escenas, la última noche de la vida de Max Estrella,

un poeta ciego y fracasado de la bohemia madrileña, acompañado por Don Latino de Híspalis, Max recorre viejas librerías, cafés, tabernas, calabozos y despachos ministeriales, hasta que muere en la calle, casi al amanecer. Don Latino le roba entonces la cartera, donde guarda un billete de lotería que, irónicamente, será premiado. La obra termina con la noticia del suicidio de Madame Collet, esposa de Max, y de su hija Claudinita. A su vez, con la ayuda de la profesora de Imagen y Expresión, los alumnos fotografiaron distintos lugares de la ciudad de Madrid como el jardín botánico, el Prado, el cubo de Moneo, Atocha, el Congreso de los Diputados, el Ateneo, la fachada del Hotel Palace... con las que más tarde los alumnos realizaron una "fotonovela".

Ana Isabel Rivas.



El "alumbrao" en Sevilla

En la sección «Sociedad y cultura», los alumnos aprovecharon este espacio para informar al resto de la comunidad educativa de las actividades que realizaban en el barrio, invitándoles a todos a acudir al evento.

### II.5.2.3 Bloque C: VIDEOJUEGOS (Imagen de entretenimiento). Curso 2005-2006

Proyecto <i>CulturvESO</i>			
IMAGEN DE ENTRETENIMIENTO			
CURSO	BLOQUE C	PROYECTOS - UNIDADES DIDÁCTICAS	
2005-2006	VIDEOJUEGOS	14.- Seducidos por los videojuegos	15.- ¡Soy director!

La puesta en práctica de las unidades didácticas la realizan alumnos de 3.º y 4.º de ESO y 1.º de Bachillerato. El principal objetivo de todas las unidades didácticas será fomentar una actitud crítica ante las imágenes, desarrollar la creatividad, ser capaz de crear una identidad propia, aprender divirtiéndose y disfrutar al hacerlo. Se parte del estudio de la imagen de entretenimiento y de la búsqueda de formatos conocidos por los alumnos.

#### Estudios sobre la imagen de entretenimiento

- Búsqueda de videojuegos juveniles más comprados y utilizados por los adolescentes.
- Selección de series, programas de entretenimiento, *magazines*, anuncios publicitarios en la televisión.



Esta parte del trabajo de búsqueda de publicaciones juveniles, videojuegos, series, *reality show*, etc., se realizará de forma individual, después de la misma se formará el grupo (mínimo tres y máximo cinco componentes). Este apartado tendrá una semana de duración. Una vez efectuada esta fase de búsqueda se procederá al desarrollo de las actividades siguiendo el siguiente esquema:

#### Imagen de entretenimiento

Imágenes comerciales: Productos de entretenimiento.

«Seducidos por los videojuegos». Análisis de **videojuegos**.

«¡Soy director!».

### Los videojuegos



Después de la revolución del cine y de la televisión, los videojuegos surgen como un fenómeno de simulación y comunicación de masas íntimamente ligado a internet y a las nuevas plataformas

digitales. En la actualidad, está considerado como el medio de comunicación más evolucionado y potente de cuantos se conocen, es una herramienta de explotación tanto tecnológica como estética, plástica y cultural. Son numerosos los creadores de diferentes disciplinas (músicos, pintores, directores de cine...) que han aportado su granito de arena en las últimas producciones de la industria, por otro lado, y no por ello menos importantes, artistas de los nuevos medios (videoartistas, net.artistas o artistas del *software*) han contribuido con sus trabajos en lo que se ha venido a llamar Art Games o Videojuegos Artísticos.

Para entender lo que es un videojuego, su dinámica, su estética, la finalidad que persigue, el porqué de su adicción, etc., nos hacemos las siguientes preguntas:

- ¿Qué es el videojuego?
- ¿Qué rasgos le definen como un lenguaje de identidad propia?
- ¿Simulación, ocio, entretenimiento, arte?
- ¿Por qué un videojuego para ayudar a enseñar?

Un **videojuego** (del inglés *video game*) o **juego de vídeo** es un programa informático creado para el entretenimiento, basado en la interacción entre una o varias personas y un aparato electrónico que ejecuta el mismo; este dispositivo electrónico puede ser una computadora, un sistema arcade, una videoconsola, un dispositivo *handheld* o un teléfono móvil. Los jugadores interactúan con el videojuego a través de dispositivos externos, como pueden ser un teclado y un ratón, un *gamepad*, un *joystick*, o incluso dispositivos detectores de movimiento. La partida se juega entre una persona y la máquina o CPU, entre dos o más personas en la misma consola, por LAN u *on-line* vía internet y pueden competir con la máquina, contra la máquina o entre sí. Las críticas a los videojuegos parten de los efectos negativos que el hecho de pasar demasiado tiempo ante la pantalla y abstraerse por completo en un universo de fantasía puede tener en el desarrollo emocional. Ocasionalmente se ha comprobado que la rapidez con que se mueven los gráficos puede provocar ataques en las personas que padecen diversos tipos de epilepsia. La mayoría de las críticas surge de un desfase generacional o de influencias religioso-políticas. Los defensores de los videojuegos afirman que éstos enseñan a resolver problemas técnicos, estimulan la habilidad de los jugadores en su neuro-cinética, reflejos visuales y enfoque de múltiples puntos de visión (objetivos). Incluso sostienen que mejoran la comunicación cuando se juega en familia o en línea. Los videojuegos se emplean también como entretenimiento en clínicas y hospitales, así como en ciertas terapias de rehabilitación. También hay facultades académicas y educativas que usan los videojuegos para potenciar habilidades de los alumnos. Actualmente se ha superado el tópico de que los videojuegos son infantiles y para niños, ya que existe una variedad enorme.

## 1 Elementos de los videojuegos

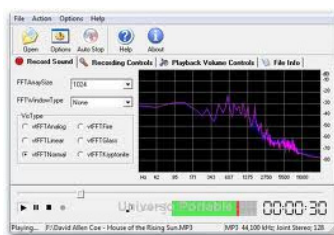
Para entender los elementos propios de los videojuegos seguiremos la estructura que propone James Newman en su libro *Videogames*, en la tabla «Elementos del videojuego»:

<b>Gráficos</b>	Incluye objetos 3D, imágenes 2D, <i>Full Motion Videos</i> , estadísticas, capas de información y cualquier cosa que el jugador verá durante la partida.
-----------------	--

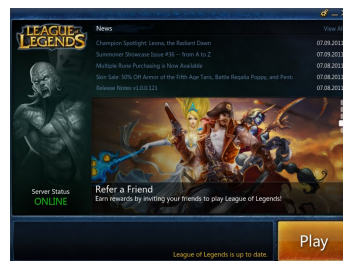
<b>Sonidos</b>	Cualquier música o efecto sonoro que sea ejecutado durante el juego. Esto incluye melodías de inicio, música de CD, MIDI, pistas MOD, efectos <i>Foley</i> (FX), sonido ambiental.
<b>Interfaz</b>	Es todo aquello que el usuario ha de usar o con lo que está en contacto directo para poder practicar el juego, incluye aquellos gráficos sobre los que el usuario debe clicar, los menús de sistema que el usuario debe navegar y los sistemas de control de juego necesarios para dirigir o controlar las partes (piezas) del juego.
<b>Gameplay</b>	Está relacionado con cuán divertido puede ser un juego, cuán inmersivo es y la amplitud de su «jugabilidad».
<b>Story</b>	La historia del juego.



Fifa 11.



Sonidos flash para videojuegos.



League of Legends.






Battlefields 3.



Súper Mario.

## 2 Tipos de videojuegos

Los videojuegos se pueden clasificar por su modo de juego y por lo que representan. Seguiremos la clasificación establecida por Berens y Howard (2001: 23-26) por ser la más convencional.

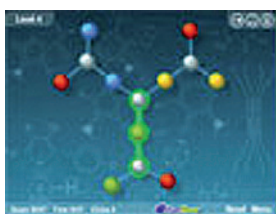
<p><b>Acción y aventuras</b></p> 	<p>Los juegos de <b>acción</b> son aquellos en los que se avanza de forma lineal por la pantalla superando a un número y tipología de enemigos, usando diferentes armas y magia. El objetivo es llegar al final de recorridos con distintos grados de dificultad o capturar algún elemento del juego. Normalmente al final de cada fase aparece un adversario especial con un alto nivel de dificultad.</p> <p>Los juegos de <b>aventuras</b> tienen un alto nivel de narración que se va elaborando conforme se evoluciona durante la partida. Las aventuras son poco lineales, se tiene gran libertad de movimiento y no es necesario el uso del disparo para vencer a los adversarios. La realidad es representada de una forma muy cinematográfica. El principal objetivo de estos juegos es la resolución de un problema global y final a través de módulos de resolución.</p>
<p><b>Conducción y carreras</b></p> 	<p>Los videojuegos de <b>conducción</b> están centrados en el mundo del motor, entre la acción y la simulación.</p> <p>Los videojuegos de <b>carreras</b> (Fórmula 1, GP...) suelen tener modalidades comunes de partida: cronometradas, uno contra uno, carreras de varios vehículos.</p>
<p><b>First person shooter</b></p> 	<p>En este tipo de juegos, la acción transcurre en entornos 3D en tiempo real en los que el jugador ve en la pantalla un ambiente simulado, como el que vería en la realidad. El usuario sólo ve las manos del personaje que protagoniza y los utensilios que éste porta.</p> <p>Son juegos de mucha acción (combate) y de trama diversa. Los modos de juego pasan por el Combate Colaborativo, Arena (uno contra uno), Captura de Bandera, o ser protagonista de un complot en el que intervienen muchos personajes.</p>



### Puzzle/inteligencia y plataforma

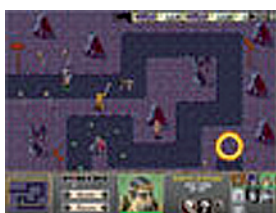


En los juegos de **puzzle**, el usuario debe resolver algún rompecabezas, ordenan cierto número de piezas que hay que combinar o crear para resolver problemas que van adquiriendo más nivel de dificultad conforme va avanzando la partida.



En los juegos de **plataforma** el personaje principal debe avanzar sorteando o eliminando a los personajes enemigos que le salen al encuentro, debe evitar caer al suelo, lo cual puede causar la pérdida de una «vida» al personaje.

### Juegos de rol



Están basados en los juegos de rol clásicos, inspirados en títulos de ciencia ficción y épica medieval. El personaje disfruta de una libertad de movimiento casi absoluta por los distintos escenarios que conforman el mundo en el que se desarrolla la aventura. El jugador interpreta a un personaje generalmente tipificado por raza, profesión e ideales asentados en el mundo del juego: Elfo, Guerrero, Maga, Sacerdotisa, Jedi, Soldado, Ladrona... y debe seguir una trama que se hace más compleja conforme avanza la partida.

### Estrategias y simulación



Se caracterizan por el manejo del funcionamiento coordinado de muchos elementos (personajes, vehículos) con un fin. El usuario participa de un combate que mide las estrategias de dos o más oponentes (jugador/es contra jugador/es o jugador contra computadora) según el uso racionalizado y preciso de los diferentes elementos para el combate (infanterías ligeras, pesadas, vehículos de combate terrestre, aéreo, laboratorio y tiempos de investigación...) y el aprovechamiento de las peculiaridades del terreno.

En los juegos de **estrategia** el fin último es ganar la guerra/guerras virtual/virtuales en tiempo real, lo que nos permite jugar con personas de todas las partes del mundo que estén conectadas en ese momento a internet.



## Deportes y lucha



Los videojuegos de **deportes** simulan deportes existentes o ficticios (fútbol, baloncesto, tenis...). Pueden estar orientados a la acción o a la simulación. El juego está dividido en fases de estrategia, de resolución o ejecución del juego.



En los videojuegos de **lucha**, dos personajes se enfrentan en un combate que se ejecuta a través de diversas combinaciones de teclas en el *gamepad* y que en la pantalla se transforman en golpes y defensas. Los jugadores ven su nivel de vida reflejado en la pantalla y cuando ésta se agota por los golpes del contrario se produce el KO. El ritmo del juego es frenético.

¿Por qué un videojuego para ayudar a enseñar?

- Porque hoy los videojuegos forman parte de nuestro paisaje cotidiano y están presentes en los espacios de juego en un amplio rango de edades y de grupos sociales.
- Porque los videojuegos tienen la virtud de mostrar universos complejos, usando un lenguaje que dialoga directa y fuertemente con la cultura visual de los niños y jóvenes.
- Porque es posible usar el lenguaje de los videojuegos para construir relatos que aporten elementos para pensar temas y problemas relevantes que forman parte del currículo escolar.

### 3 Implementación de la práctica

Los principales objetivos que nos planteamos a la hora de analizar los videojuegos fueron:

- Estudiar y analizar las características plásticas, históricas, narrativas y tecnológicas.
- Clasificar los diferentes tipos existentes en el mercado para así poder apreciar las distintas posibilidades de aplicación dentro de las Bellas Artes.

En el apartado de videojuegos se siguió el procedimiento de la encuesta, los alumnos seleccionarían aquellos que fueran los más utilizados y comprados por los adolescentes, poniéndoles una condición en la selección de los mismos, tendría que haber videojuegos relacionados con el deporte (tenis, *football*, baloncesto...), las carreras (coches, motos...), *shoot 'em up* (literalmente «mátalos a tiros», bélicos), *beat 'em up* (también conocidos como *brawler*, «armas cuerpo a cuerpo», peleas, lucha), Arcade (aventuras), simuladores (deportes, vida real...). El resultado de esa encuesta dio lugar a la selección de los siguientes videojuegos, la cual se clasificó según su contenido de la siguiente forma:

LOS VIDEOJUEGOS		
Deportivos	→	Pro Evolution Soccer F.I.F.A. 2002
Carreras	→	Fórmula 1 Need For Speed Underground
Shoot em Up	→	Counter Strike Medal of Honor Frontline
Arcade	→	Grand Theft Auto III El Señor de los Anillos
Simuladores de la realidad	→	Los Sims
Plataformas	→	Crash Bandicoot Cartsman's Autorita
Estrategia	→	Civilization
Otros	→	Mario Party 5



Esta actividad se diseñó con la idea de que los alumnos se centraran en analizar los contenidos de los videojuegos que más utilizaban o compraban, describiendo los escenarios donde se desarrollaban, las condiciones que imponían para poder jugar, es decir, si las seleccionaba el propio jugador o si ya venían prediseñadas de antemano, personajes que aparecían en ellos (hombres, mujeres), etc. También se estudiaría el tiempo que dedicaban a la práctica de los mismos, el lugar donde jugaban y las posibles consecuencias, tanto positivas como negativas, que les podrían aportar. Se tendrían que establecer una serie de recomendaciones para futuros jugadores, es decir, simularían ser probadores de los mismos para poder facilitar dicha información. Otra posibilidad sería la creación su propio videojuego, pero esto pareció algo complicado al no tener suficiente conocimiento sobre programas de diseño y el Centro no disponer de unos medios adecuados para ello. Se crearía una historia y, a través de imágenes secuenciadas, se montaría una presentación simulando el videojuego.

### **Aplicación del currículo posmoderno: la metanarrativa a través de la publicidad**

Este trabajo se ha basado en «el análisis del discurso establecido por aquellos que ostentan el poder, los que mueven los hilos de la sociedad y dominan al individuo, a través del lenguaje visual» (Acaso, 2006b). El conjunto de mensajes que se emite desde los *mass media*, como son la publicidad, los noticiarios, *talk show*, la educación formal, constituye lo que se denomina metanarrativa y se aprecia en el trabajo de investigación realizado sobre los videojuegos, los programas de entretenimiento tipo *reality show* que aparecen en la televisión y que son consumidos y comprados por la población adolescente objeto de este estudio. Considero muy importante que los alumnos aprendan a leer las imágenes para poder descifrar todos sus significados, fomentarles una conciencia crítica a la hora de contemplar un anuncio o ver determinados programas de televisión... y darles los suficientes elementos de juicio para que puedan valorar como bueno o malo un mensaje publicitario, para no aceptar sin más lo que se les comunica y de esta manera evitar que les engañen, en este caso a través de la publicidad y de la televisión.

### **La micronarrativa**

Partiendo del discurso de los grupos discriminados por el poder (artistas plásticos), como es el lenguaje visual, y de la labor que realizan de fusión del mensaje oculto y del mensaje manifiesto, se pretende que los alumnos se conviertan, en este caso, en «artistas plásticos», creando mensajes de protesta y réplica a través de la denuncia y la crítica de los diferentes medios de comunicación de masas, de la publicidad... para que puedan descifrar todos los significados en los distintos tipos de productos visuales, desarrollar su creatividad y adquirir una conciencia crítica frente a esas imágenes.

# «SEDUCIDOS POR LOS VIDEOJUEGOS»

## Proyecto – Unidad didáctica 14





## 01| Datos Técnicos

### DETONANTE:

- «Seducidos por los videojuegos». Análisis de videojuegos.

### CONTENIDOS:

Videojuegos.

## DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

### METAS:

- Concepto de videojuego.
- Análisis crítico de este producto comercial.
- Adquirir una visión de conjunto que permita evaluar con espíritu crítico los pros y los contras del mundo de los videojuegos.
- Aprender a diferenciar entre el mensaje explícito y el implícito, y motivar para localizar mensajes ideológicos y estereotipados en dichos juegos.

### MATERIALES:

- **Espacio:** aula taller de Dibujo, aula de Audiovisuales, aula de Informática.
- **Materiales:** folios, cámara de fotos, fotocopias, DVD, cámara de video, conexión a internet, CD.

### TEMPORALIZACIÓN:

- **Explicación teórica.** Concepto de imagen comercial de entretenimiento.
- **Producción.** Cada grupo de alumnos realiza una presentación en Power Point o un vídeo sobre su juego seleccionado.
- **Exposición.** Presentación de todos los trabajos de grupo.
- Filmación de los alumnos jugando.
- Debate sobre la consecución de objetivos, qué se ha aprendido, autoevaluación.

### OBSERVACIONES:

Esta actividad gusta más a los chicos que a las chicas, les sorprende que una de las clases sea para jugar, están encantados.



## 02| Datos Conceptuales



### OBJETIVOS

- Captar los mensajes ocultos que existen en los videojuegos (mensaje latente).
- Detectar posturas discriminatorias.
- Adoptar una actitud crítica ante los mensajes que lanzan, que por lo general suelen ser falsos.
- Conseguir que los alumnos cobren conciencia de que las imágenes tienen mucho poder y pueden ser manipuladas para hacernos creer cosas que no son ciertas o que son ciertas a medias (exaltación del mensaje oculto).
- Fomentar el trabajo y la crítica en grupo.

### CONTENIDO VITAL. ANÁLISIS DE LOS VIDEOJUEGOS

El juego se incorpora a las instituciones sociales desde la conformación de las culturas, guarda estrecha relación con las causas que universalmente originan la génesis del arte y la estética (producción, ocio), su presencia ha servido para definir el carácter y las conductas de los individuos insertos en las mismas; en los juegos se han reproducido los patrones morales, éticos y estéticos que conforman las bases ideales de la sociedad.

Como consecuencia de la modernidad, la revolución industrial, el crecimiento de las ciudades, el enriquecimiento de las clases comerciantes, el aumento de su poder adquisitivo, el concepto de tiempo libre, propiedad privada, crecimiento cultural, la revolución de las ideas y la tecnología, surgen las denominadas «industrias de la cultura», dedicadas a colmar las necesidades de diversión que tenían los habitantes de finales del siglo XIX. Actualmente, las multinacionales dedicadas a los sectores de productos electrónicos han visto en el juego la posibilidad de controlar el tiempo. Las alternativas que se ofrecen van desde los juegos mecánicos, de mesa, de rol, los electrónicos, y su principal objetivo es la superación de niveles, la confrontación de individuos, la integración de personas o, por el contrario, la individualización del sujeto.

Los videojuegos para consola nacen hacia 1971 a partir del diseño de Nolan Bushnell, proporcionan al usuario la posibilidad de disfrute que en otros tiempos no era posible. La interactividad está representada en el control sobre cada uno de los movimientos del personaje que se asume como rol, el hacer daño y recibir daños sin repercusiones físicas, el cambio de planos, de perspectivas o de cámaras, la recreación de las acciones, la falta de compromiso moral, entre otros.

El actor-jugador entra en contacto con el medio –por ejemplo, los sonidos integrados, la música, la pérdida o ganancia de vidas, la disponibilidad de opciones, la caracterización y visualización del personaje en primera persona–, se hace inseparable de la acción, asume su papel,

navega en los escenarios propuestos por el diseñador, se «sustituye» al personaje asumiendo la acción, y controlando totalmente en tiempo real el juego en proceso. Las imágenes que proporcionan los videojuegos poseen un elevado grado de iconicidad. Con la llegada de los ordenadores, surgen nuevas estéticas, por primera vez los medios electrónicos se estaban orientando a usuarios personales y con finalidades lúdicas exclusivamente. Juegos como Los arcade, las LAN, los *pump it up*, los PC, permiten al jugador interactuar con otros jugadores o llevar a las acciones corporales las dinámicas propias del juego; ni el tiempo, ni el espacio son dimensiones aplicables al juego cuando éste está en curso. Ninguna estética en el pasado, ninguna imagen, había logrado conjugar en un soporte tal acceso de efectos y acciones sobre el individuo. Los videojuegos evolucionan de una manera muy rápida, entramos en contacto con ellos a través del sentido de la vista, han repercutido en diversos medios de entretenimiento, afectan al cine, al cómic, a la música; se están convirtiendo en la niñera de muchos adolescentes. El público que consume estos productos se ha alejado de las artes tradicionales, encuentra en la pantalla su único referente visual, desconocen imágenes que podríamos considerar como clásicas (Boticelli, ¿tal vez un futbolista?, Picasso, me suena), pero conocen a la perfección a personajes como Súper Mario, Pac Man, Nintendo, 32 bits, etcétera.

Los videojuegos que se han seleccionado para la realización de esta práctica han sido los siguientes:

Proyecto <i>CultivESO</i>	
Imagen de entretenimiento: LOS VIDEOJUEGOS	
Deportivos	Pro Evolution Soccer F.I.F.A. 2002
Carreras	Fórmula 1 Need For Speed Underground
Shoot em Up	Counter Strike Medal of Honor Frontline
Arcade	Grand Theft Auto III El Señor de los Anillos
Simuladores de la realidad	Los Sims
Plataformas	Crash Bandicoot Cartsman's Autorita
Estrategia	Civilization
Otros	Mario Party 5



## HERRAMIENTAS DE DECONSTRUCCIÓN

## Análisis de videojuegos

Guía de análisis de videojuegos	
Título del videojuego: ..... Precio: .....	
<b>1. Descripción de la carátula</b>	
<b>2. Objetivo del videojuego</b>	
<b>3. Descripción de l@s personajes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sus gestos.</li> <li>• Rasgos físicos.</li> <li>• Actividades que realizan.</li> <li>• Número de hombres y de mujeres, roles que desempeñan.</li> </ul>
<b>4. Posibilidad de publicidad dentro del videojuego</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Describe los productos publicitados (tipo y número).</li> <li>• Joven que los consumiría.</li> <li>• Recursos empleados.</li> </ul>
<b>5. Evaluación de los contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entretenidos.</li> <li>• Interesantes.</li> <li>• Complejos.</li> <li>• Educativos.</li> <li>• Actuales.</li> <li>• Variados.</li> <li>• Otros.</li> <li>• ¿Qué contenidos de tu interés no aparecen?</li> </ul>
<b>6. Opinión personal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué tipo de influencia crees que puede tener este juego en los adolescentes?</li> <li>• ¿Quién sería el jugador ideal?</li> <li>• ¿Te identificas con los personajes del juego?</li> <li>• ¿Por qué compras este videojuego?</li> <li>• ¿Juegas o te vicias?</li> <li>• ¿Recomendarías a alguien de tu edad este videojuego?</li> <li>• ¿Qué te ha parecido la práctica? Evalúala.</li> </ul>
<b>7. Autoevaluación</b>	





**Mirandose al espejo.**



**Comiendo chocolate.**



**Mirandese al espejo de nuevo, pero con granos.**



**La casa de chocolate.**

## 01| Datos Técnicos

### DETONANTE:

- «¡Soy director!».

### CONTENIDOS:

Videojuegos.

## DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

### METAS:

- Concepto de diseño de videojuego.
- Concepto de *story board*.
- Motivar para desarrollar ideas donde eviten los mensajes ideológicos y estereotipados que aparecen en dichos juegos.

### MATERIALES:

- **Espacio:** aula taller de Dibujo, aula de Audiovisuales, aula de Informática.
- **Materiales:** folios, programas de diseño fáciles de manejar, cartulinas, CD.



### TEMPORALIZACIÓN:

- **Explicación teórica.** Concepto de imagen comercial de entretenimiento.
- **Producción.** Cada grupo de alumnos realiza una presentación en Power Point o un vídeo sobre su juego creado.
- **Exposición.** Presentación de todos los trabajos de grupo.
- Debate sobre la consecución de objetivos, qué se ha aprendido, autoevaluación.

### OBSERVACIONES:

Esta actividad gusta más a las chicas que a los chicos. Es muy complicado realizar un videojuego con los conocimientos tan básicos que desarrollamos.

## 02| Datos Conceptuales

### OBJETIVOS

- Fusionar el mensaje oculto que existe en los videojuegos con el mensaje latente de los mismos.
- Adoptar una actitud crítica ante dichos mensajes.
- Detectar posturas discriminatorias en los juegos.
- Conseguir que los alumnos cobren conciencia de que las imágenes tienen mucho poder y pueden ser manipuladas.
- Estimular la autoestima y favorecer la creación de canales de comunicación entre los individuos (alumno-alumno, alumno-profesor).
- Fomentar el trabajo y la crítica en grupo.

### CONTENIDO VITAL

A partir del análisis de los videojuegos escogidos por ellos, deberán realizar una crítica de los mismos para poder ver cuáles son los mensajes ocultos que aparecen, que nos están contando y qué es realmente lo que nos cuentan. Para ello tendrán que diseñar una historia para la creación de un posible videojuego, donde los protagonistas no sean los establecidos por las empresas editoras de videojuegos, sino que ellos podrán o no formar parte de esas historias, teniendo en cuenta el mensaje que quieran transmitirnos. Los videojuegos analizados les pueden servir de orientación en el diseño, ellos crearán los problemas, deberán llegar al fondo de los mismos, propondrán soluciones, reflexionarán y comentarán todo ello en grupo.

Para la creación de los personajes de la historia podrán optar por la realización de dibujos o bien utilizar fotografías de personas, objetos, etc.; estas fotografías también podrán ser de ellos. Si optan por fotografías personales, las podrán realizar con cámara digital o analógica, si por el contrario utilizan el dibujo para la creación de las imágenes podrán guiarse por una estructura similar a la del cómic. El trabajo se llevará a cabo en grupo, con un mínimo de tres y un máximo de cinco componentes. Se presentará en formato DIN A4 o similar, el soporte podrá ser papel, cartón, informático. Para su ejecución utilizarán la técnica del fotomontaje, programas de retoque fotográfico como Photoshop, el *collage*, etc., a su libre elección. La temporalización de este trabajo será de dos semanas para la realización de los bocetos, las fotografías o la búsqueda de imágenes, y otras dos semanas más para el montaje del mismo (algunos alumnos no disponen de ordenadores en sus casas por lo que se realizará en el aula de Informática durante el horario lectivo de esta clase).

### HERRAMIENTAS DE DECONSTRUCCIÓN

Para la realización de este trabajo, algunos alumnos proponen el diseño de una guía de análisis que les sirva para su crítica o denuncia de los contenidos de los videojuegos.

### Guía de análisis para los contenidos de los videojuegos

<b>Análisis previo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resumen del juego.</li> <li>• Número de personajes masculinos.</li> <li>• Número de personajes femeninos.</li> <li>• Otros.</li> </ul>	
<b>Estudio iconográfico (del contenido)</b>	Concepto de género	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué representa cada uno de los personajes?</li> <li>• ¿Qué roles encarnan cada uno de ellos?</li> <li>• ¿Puedes crear a los personajes?</li> <li>• ¿El juego es realista?</li> </ul>
	Concepto de clase	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué representan aquellas señales que hay que seguir?</li> <li>• ¿Cada personaje tiene su trabajo ya dado o lo puedes elegir?</li> <li>• ¿Qué simboliza el jugador o jugadores que tú controlas?</li> <li>• ¿Crees que el juego presenta una estructura bipolar o una estructura plural?</li> <li>• Después de este análisis, ¿consideras que los juegos son democráticos?</li> <li>• ¿Crees que podemos estar manipulados por ellos?</li> </ul>
<b>Estudio icónico (de la forma)</b>	Concepto de raza:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué representan los jugadores o el jugador que tú manejas?</li> <li>• ¿Y los demás?</li> <li>• ¿Y el jugador o jugadores que vayan contra ti?</li> </ul>
	Concepto de metanarrativa y micronarrativa:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuál es el mensaje manifiesto?</li> <li>• ¿Cuál es el mensaje latente?</li> </ul>
<b>Conclusiones:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué conclusiones sacáis de esta práctica?</li> <li>• ¿Cómo influye en los jóvenes este tipo de juegos?</li> </ul>	



### Opiniones sobre el trabajo:

Los comentarios de los alumnos han sido transcritos literalmente, no se ha intervenido ni en sus opiniones ni en sus comentarios, desde un principio se ha procurado que se sintieran libres, que expresaran lo que realmente sentían y que reflexionaran sobre lo que estaban o habían aprendido.

Grupo Falsión Diver (alumnos de 4.º de ESO):

«En principio nos ha gustado a todos, nos ha parecido original por tu parte, ya que este tipo de trabajos están muy próximos a nosotros y nos divierten. En grupo nos hemos repartido bien el trabajo y nos ha sido fácil pillar las ideas de cada uno y hacerlo en el trabajo.»

«Trabajar sobre un videojuego está muy bien, no nos ha costado nada ponernos de acuerdo, los juegos de guerra son muy reales, tienen buenos gráficos y una tecnología cada vez más evolucionada (audio, vídeo, etc.).»

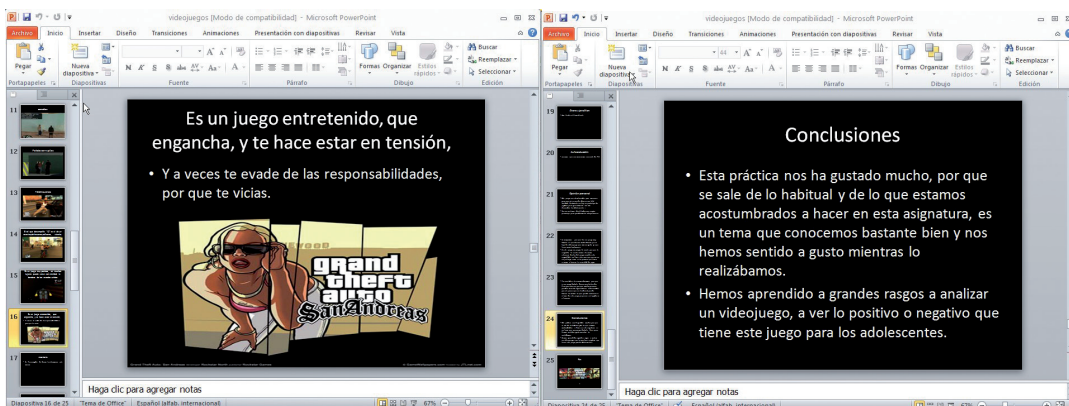
«Los videojuegos como Saints Row 2 no tienen una buena influencia en los jóvenes, su principal objetivo es realizar misiones con el fin de conseguir hacerse con el control de una ciudad donde opera una banda, el personaje principal es un presidiario que trafica con drogas, roba vehículos, locales, negocios, asesina a miembros de bandas rivales o los hace aliados, muchos de los que se entretienen con este tipo de juego están enganchados por su realismo, fuerte contenido en violencia (tiroteos, apuñalamientos, golpes con mazas), pocos lo quieren hacer realidad.»

«Me ha gustado mucho realizar este trabajo para darme cuenta de lo que son los juegos de “mataviejas” y alegrarme de no ser una “viciada” a la consola. En cuanto al porqué de la elección del juego, “he visto bastantes veces jugar a mi pareja y sus hermanos y me llamó mucho la atención ver cómo podían a través del personaje consumir drogas y emborracharse, hasta el punto de que el “muñequito” no era capaz de andar en línea recta, se le nublaba la vista y todo le daba vueltas.»



«Hay videojuegos que son educativos, representan hechos reales, describen ciudades que son fácilmente reconocibles, así como los monumentos que las pueden identificar, en ocasiones puede llegar a ser repetitivo.»

Opinión personal de uno de los grupos de alumnos presentada en formato «presentación» (Power Point):



Opinión sobre los videojuegos después de realizar su análisis.

Evaluación de la práctica:



Una vez terminada la exposición de los trabajos por los diferentes grupos, los alumnos realizan una evaluación a los mismos sobre la práctica realizada.

### II.5.2.4 Bloque D: TELEVISIÓN (Imagen de entretenimiento en movimiento). Cursos 2006-2007 y 2007-2008

Proyecto CulturvESO			
IMAGEN DE ENTRETENIMIENTO EN MOVIMIENTO			
CURSOS	BLOQUE D	PROYECTOS - UNIDADES DIDÁCTICAS	
2006-2007 Y 2007-2008	TELEVISIÓN	16.- ¿Qué me vendes?	18.- Enganchados a la televisión
		17.- ¿Realidad o reality?	19.- Des-infórmate

## Introducción al medio la televisión

Es el resultado de la fusión de la radio y del cine, es decir, recurre al lenguaje audiovisual y al montaje de imágenes, su difusión es masiva. A partir de la Segunda Guerra Mundial, la presencia de la televisión en la mayoría de los hogares se hizo indispensable, llegando a ocupar un lugar importantísimo, es muy habitual que esté encendida muchas horas al día, al margen de la atención que se le preste. En las últimas décadas, y debido a cambios de origen tecnológico –por ejemplo, la emisión vía satélite,

el uso de la fibra óptica, la incorporación de la tecnología digital, etc.– se ha fomentado que la oferta televisiva sea todavía más amplia y la aparición de cadenas dedicadas en exclusiva a temas muy concretos –como la música, el deporte, el cine clásico– frente a las cadenas tradicionales que ofrecen todo tipo de programas. Desde hace unos años, la televisión ha dejado de ser un monopolio del Estado y esto ha propiciado el nacimiento de cadenas privadas que se han concebido



como un negocio y suelen estar financiadas con publicidad. Trabajar la publicidad de la televisión tiene la ventaja de tener una mayor incidencia social. Para poder diseñar el esquema de trabajo, primero seleccionarán el tema, organizando a continuación los distintos apartados que se analizarán: papeles que interpretan unos y otros, intereses y preocupaciones que manifiestan, valores sociales que se les asigna, argumentos que se utilizan, promesas que se hacen, etc. Puede darse el caso de que algún anuncio sirva para desarrollar varios aspectos, para ello podrán repetir el material, evitando el esquematismo y la rigidez. No basta con agrupar las imágenes según los apartados, por muy críticos que sean en su formulación, la realización de comentarios por parte del grupo de alumnos será una de las condiciones de todas las prácticas. Al finalizar los trabajos se expondrán los mismos, analizando los resultados obtenidos y sacando las conclusiones oportunas de esta práctica. Se grabará en vídeo la exposición y el debate surgido de la misma. Cada grupo realizará su autoevaluación y la evaluación de la práctica docente del profesor.

El primer contacto con la televisión estaría centrado en el análisis de anuncios publicitarios seleccionados en distintas cadenas, tanto públicas como privadas, vía satélite cable, internet, etc. Dentro de este abanico, las seleccionadas fueron: Antena 3, Telecinco, TVE 1, autonómicas (Telemadrid), Canal Plus, etc. Al igual que las cadenas de televisión, la selección de los anuncios fue realizada por los propios alumnos. Tendrían que trabajar en grupo, seleccionar los anuncios, realizar el análisis siguiendo el esquema diseñado para los mismos, los grabarían y, posteriormente, realizarían una exposición para toda la clase, donde todos los miembros de cada grupo tendrían que comentar dicho análisis, estas exposiciones se grabarían en vídeo al igual que el debate que surgiese en las mismas, estas grabaciones se visionarían al finalizar el trabajo. Se desarrollaron los siguientes proyectos relacionados con la imagen comercial de entretenimiento en movimiento:

- ¿Qué nos venden? Análisis de anuncios publicitarios en la televisión.
- ¿Realidad o *reality*?

### Enganchados a la televisión

La muestra de anuncios publicitarios en cadenas de televisión para ser analizados ha sido la siguiente:



El siguiente trabajo sería realizar un análisis de las series de televisión, programas de entretenimiento, *reality show* (telerrealidad o hiperrealidad televisiva), etc. Para ello se proyectaron en la clase imágenes de estos programas de actualidad: «Gran Hermano», «El diario de Patricia», «Los Serrano», etc. Los alumnos tendrían que fijarse en las distintas técnicas de publicidad utilizadas, por ejemplo: la encubierta que aparece en las series, en los montajes de los programas de entretenimiento, la posible manipulación existente en los *reality*. En un principio no mostraron un gran interés, al proponerles que efectuasen una crítica a los mismos la idea les pareció más interesante. Para la realización de esta práctica se tendrían que agrupar, teniendo libertad para formar los grupos como quisieran, con un mínimo de tres personas y un máximo de cinco. Una vez establecidos los grupos se procedería a la selección de estas imágenes de entretenimiento y pasarían a analizarlas. Para el estudio tendrían que fijarse en el tipo de ropa y los complementos que llevan puestos los protagonistas, identificar marcas publicitarias (cereales, zumos, leche, coches, equipos de música, marcas de ropa), observar si los protagonistas hacen publicidad independiente de productos, quedando en ocasiones poco claro que esos fragmentos publicitarios no forman parte de las series de televisión, premios que reciben los concursantes, identificación de los adolescentes con los personajes que aparecen en esas series, concursos y *reality*. Para muchos alumnos su principal meta en esta vida no es otra que la de participar en un concurso como «Gran Hermano», ganar mucho dinero sin esfuerzo y vivir contando su vida por las distintas cadenas televisivas, como hacen los de estos programas; en definitiva, conseguir dinero fácil a costa de contar intimidades que es lo que vende, lo que da morbo y lo mejor pagado. Surgen comentarios como: «Te haces famoso y te forras, no voy a trabajar como un desgraciado, como mi padre, todo el día en la obra...», etc. El trabajo posterior a este análisis consistirá en diseñar un proyecto para la realización de un posible corto basado en esos temas, lo ideal es que ellos fuesen los protagonistas de ese corto. Para ello tendrían que plantear los guiones, buscar escenarios, escribir los textos y diálogos. Una vez escritos los guiones se procedería a la realización de un *storyboard* (o guión gráfico), con un mínimo de tres planchas por grupo, una plancha para la portada con el título y dos o tres para el desarrollo de los guiones; se utilizaría la estructura del cómic para su composición y la técnica del fotomontaje para su realización. Después, cada grupo tendría que exponer su historia, cómo se les ocurrió, contar los problemas que les surgieron durante su desarrollo, si se lo pasaron bien mientras trabajaban, si les pareció original la idea, que calificación se pondrían por su trabajo y cómo calificarían la propuesta o idea por parte de la profesora (a quien también tendrían que evaluar). Por último, cada grupo deberá vender su idea como la mejor para la realización del corto. Durante la exposición de todos los grupos, así como durante el debate, se llevará a cabo una grabación en vídeo. Entre todos los trabajos expuestos sólo uno de ellos será el escogido para su realización, la elección del mismo se hará por votación de todos los miembros de la clase y por mayoría. Una vez escogido el finalista, se procederá al reparto de papeles entre todos los miembros de la clase y se pasará a la realización del mismo. Este corto se podrá colgar en la página web del Instituto.

Este apartado de la televisión fue estudiado únicamente por los alumnos de Bachillerato, pues los de ESO, a excepción del curso de 3.º B, protestaron porque se les mandaban demasiados trabajos, ante esta situación y debido a la falta de motivación que presentaban, decidí suprimir dicha actividad en esos cursos. La muestra de programas de entretenimiento de las diferentes cadenas de televisión para ser analizada ha sido la siguiente:



El principal objetivo de todas estas unidades didácticas fue analizar las imágenes comerciales e informativas. Vivimos en una sociedad hiperconsumista cargada de imágenes, un mundo en el que resulta difícil distinguir entre lo real y lo no-real, donde se nos incita al consumo, una sociedad que ha creado un mundo paralelo llamado hiperrealidad, donde las imágenes nos bombardean diariamente a través de cualquier medio o soporte, un mundo con una realidad falsa donde todo es perfecto, donde nadie tiene problemas y donde lo que prima es el consumo y el entretenimiento. La mejor manera para que lo entiendan es analizar el soporte publicitario de mayor difusión entre los jóvenes y que mejor conocen: la televisión. Los anuncios se escogieron por ser de gran interés entre los adolescentes y por tener un fácil acceso a ellos, así como para las principales imágenes de entretenimiento; a la hora de elegir las cadenas de televisión se optó por aquellas que eran las más vistas por la mayoría de los alumnos.

La búsqueda de imágenes de anuncios publicitarios en las diferentes cadenas o canales de TV tenían que realizarla, en un principio, los alumnos, pero como esa búsqueda no llegaba nunca no me quedó más remedio que ayudarles y seleccionar la mayoría de ellas. Dado que la selección de anuncios era enorme, se optó por ahondar sólo en cuatro categorías de anuncios publicitarios correspondientes a distintos tipos de productos (los de cosméticos y belleza, refrescos, aperitivos y automoción), por ser los que más utilizan como reclamo comercial la figura femenina. Destacar que se encontró un anuncio de aperitivos muy conocido en el que el reclamo no era la mujer sino el hombre, no estaba incluido en la primera selección, pero se incorporó por su novedad.

El trabajo resultó muy gratificante, muchos de los alumnos ya estaban acostumbrados a este tipo de trabajo (la mayoría de ellos habían estado conmigo el curso anterior) y participaron muy bien en todas las dinámicas, algunos al comenzar el curso me dijeron: «¿Con qué nos vas a sorprender este año?» No querían volver a las clases de siempre. El único inconveniente para ellos era que tendrían que trabajar más, pero les compensaba, aprendían más y encima se divertían. Las prácticas las efectuaron los alumnos de 1.º de Bachillerato, todos los terceros y el grupo de cuarto de ESO. El análisis de la publicidad en los anuncios de televisión sólo fue realizado por los alumnos de 4.º de ESO y los de Bachillerato. Los alumnos de 1.º de Bachillerato son los únicos que realizaron el guión del corto.



# «¿QUÉ ME VENDES?»

## Proyecto – Unidad didáctica 16



## 01| Datos Técnicos

### DETONANTE:

- «¿Qué me vendes?».

### CONTENIDOS:

Televisión.

## DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

### METAS:

- Concepto de micro y metanarrativa.
- Análisis crítico de un producto comercial en soporte televisivo.
- Adquirir una visión de conjunto que permita evaluar con espíritu crítico los pros y los contras del mundo publicitario en el espacio de la comunicación.
- Aprender a diferenciar entre el mensaje explícito y el implícito, y motivar para localizar mensajes ideológicos y estereotipados.

### MATERIALES:

- **Espacio:** aula de Audiovisuales, aula de Informática.
- **Materiales:** folios, lápices, cámara de vídeo, televisión, vídeo, DVD, CD, conexión a internet.

### TEMPORALIZACIÓN:

- **Explicación teórica.** Exposición y estudio del concepto de publicidad, se muestran imágenes publicitarias que se van a analizar y descontextualizar para que entiendan el concepto de manipulación y de estereotipo.
- **Producción.** Cada alumno realiza la selección de sus anuncios para su análisis. Se trabajará con grupos con un máximo de cinco personas.
- **Exposición.** Presentación de todos los trabajos del grupo.
- Debate sobre la consecución de objetivos, qué se ha aprendido, autoevaluación.

### OBSERVACIONES:

La crítica es llamativa, se respetan las opiniones contrarias, reconocen la manipulación y se rebelan.



## 02| Datos Conceptuales



### OBJETIVOS

- Captar los mensajes ocultos de los anuncios de televisión.
- Adoptar una actitud crítica ante dichos mensajes, que además de falsos son discriminatorios.
- Detectar posturas discriminatorias en televisión.

### CONTENIDO VITAL

Análisis de anuncios publicitarios en la televisión. Se seleccionarán aquellos que resulten más significativos y que nos inciten a la compra de bienes de consumo. La selección se llevará a cabo en las distintas cadenas de televisión, tanto públicas como privadas, o bien en internet. La elección, el diseño de

la exposición, así como la defensa o la crítica que hagan de los mismos será de libre elección. Los anuncios seleccionados por los alumnos se pueden clasificar en: telefonía móvil (Vodafone), cosmética y belleza (Loreal), bebidas, refrescos (Coca-Cola, Pepsi Twist), cerveza (Buckler Sin), alimentación (galletas Príncipe, aperitivos Mister Corn), automoción (Opel Tigra, Mitsubishi), gafas (Ray-Ban, Armani, Dolce & Gabbana), zapatillas deportivas (Nike, Reebok).

### HERRAMIENTAS DE DECONSTRUCCIÓN

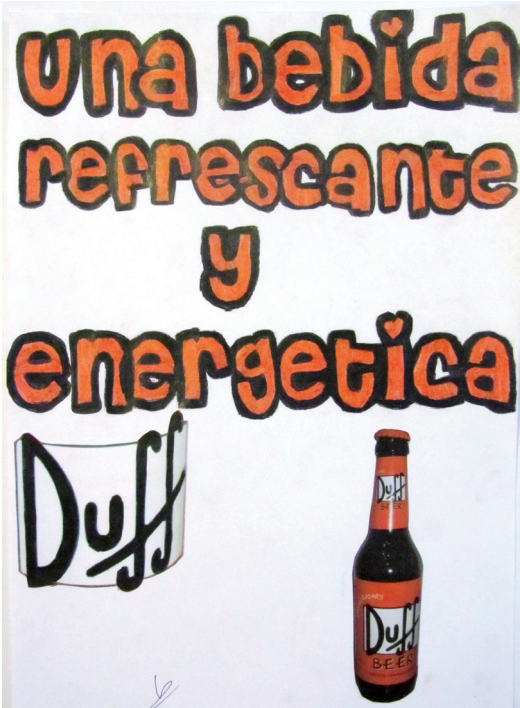
En este apartado, los alumnos deben partir de la idea de que el mundo en que se encuentran sería otro si no hubiera anuncios, tendrán que acercarse al concepto de «marca empresarial» y a los valores que la sustentan, así como a la representación de todo ello en la publicidad televisiva, deberán desarrollar la capacidad creativa visual y su concreción en planos e imágenes a través de un guión, tanto literario como técnico, en definitiva conocerán y utilizarán los elementos del lenguaje visual dinámico.

Antes de comenzar la actividad, cada alumno debe crear en su ordenador una carpeta de archivos. Esta carpeta será su «Portfolio» (bien impreso, bien en formato digital), el cual será objeto de evaluación por parte del profesor.

## Guía de análisis para anuncios publicitarios en la televisión

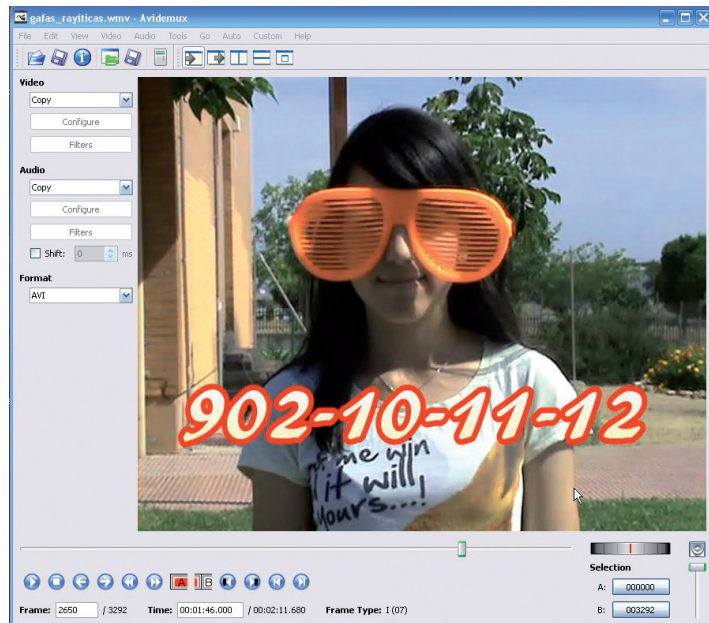
<b>Estudio icónico (de la forma)</b>	<b>Características destacables</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formato que utiliza: horizontal, vertical. Tamaño.</li> <li>• Nivel de iconicidad de la imagen (designa el grado de realismo o parecido de una imagen con respecto al objeto que representa. Véase la escala de iconicidad propuesta por Justo Villafañe).</li> <li>• Es simple o compleja.</li> <li>• Descripción del anuncio: objetos, formas y acontecimiento.</li> <li>• ¿Qué tipo de iluminación utiliza? Es natural, artificial, mixta.</li> <li>• La luz es frontal, lateral, contraluz, cenital, en contrapicado.</li> <li>• Tipo de colores que predominan: cálidos, fríos, neutros. ¿Simbolizan algo en particular?</li> <li>• Tipo de plano que representa: plano general, plano medio, plano americano, primer plano, gran primer plano...</li> <li>• Angulación que utiliza: picado, contrapicado, nadir, aberrante.</li> <li>• Tipo de composición: estática, dinámica, simétrica, circular, triangular, vertical, horizontal, se repiten elementos...</li> <li>• ¿Se utilizan en esta imagen la sección áurea y el triángulo de tercios?</li> <li>• ¿Dónde se encuentra el mayor peso visual? ¿Y los puntos de fuerza?</li> <li>• ¿Tiene líneas de fuerza? ¿Y líneas de interés?</li> </ul>
<b>Estudio iconográfico (del contenido)</b>	<b>Concepto de género</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué representa?</li> <li>• Sexo concreto al que van dirigidos los anuncios.</li> <li>• Edad del público al que van dirigidos.</li> <li>• ¿Qué tipo de actividades están realizando las protagonistas?</li> <li>• ¿Qué edades representan las protagonistas del anuncio?</li> <li>• ¿Cómo van vestidas?</li> <li>• Producto que anuncian. Fabricante.</li> <li>• Tienen la boca abierta o cerrada.</li> <li>• Utiliza algún tipo de connotación de tipo sexual, ¿cuál?</li> </ul>

<b>Análisis iconológico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué tipo de influencia cultural concreta predomina: local, nacional, europea, americana, internacional...?</li> <li>• ¿Cómo se demuestra? ¿Con qué se refleja?</li> </ul>	
<b>Características físicas de la mayoría de los adolescentes que aparecen en los anuncios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipo de piel.</li> <li>• Color del cabello, de los ojos.</li> <li>• Estatura.</li> <li>• Edad.</li> <li>• Condiciones físicas.</li> </ul>	
	• A qué raza pertenecen:	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Blanca caucásica.</li> <li>– Amarilla.</li> <li>– Cobriza.</li> <li>– Negra.</li> </ul>

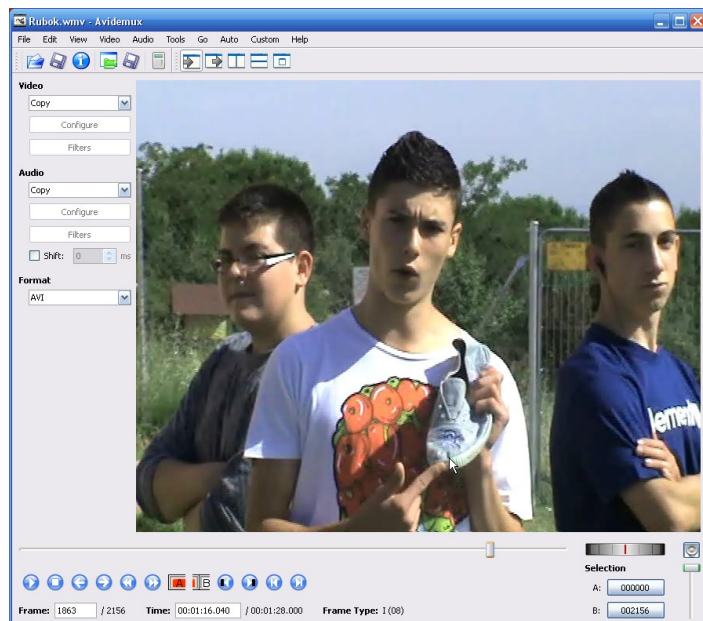


Anuncios realizados por los alumnos.





Fotograma del anuncio «Gafas Rayíticas».



Fotograma del anuncio de zapatillas deportivas «Rubock».

## «¿REALIDAD O *REALITY*?»

## Proyecto – Unidad didáctica 17



## 01| Datos Técnicos

### DETONANTE:

- «¿Realidad o *reality*?».

### CONTENIDOS:

Televisión.

## DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

### METAS:

- Concepto de currículo oculto.
- Análisis crítico de un producto comercial.
- Adquirir una visión de conjunto que permita evaluar con espíritu crítico los pros y los contras de este tipo de programas en el espacio de la televisión.
- Aprender a diferenciar entre espacio privado y público.
- Venta de identidades por dinero.



### MATERIALES:

- **Espacio:** aula de Audiovisuales, aula de Informática.
- **Materiales:** folios, lápices, televisión, conexión a internet, ordenadores.

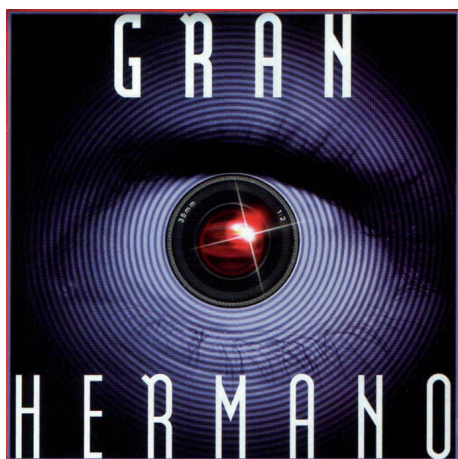
### TEMPORALIZACIÓN:

- **Explicación teórica.** Exposición y estudio del concepto de programa basura, se muestran las imágenes que se van a estudiar y descontextualizar para que entiendan el concepto de manipulación, de identidad y de engaño.
- **Producción.** Realización del análisis de este formato de programas por grupos.
- **Exposición.** Presentación de todos los trabajos del grupo.
- Debate sobre la consecución de objetivos, qué se ha aprendido, autoevaluación.

### OBSERVACIONES:

Algunos terminan cambiando el canal de televisión, reconocen la manipulación y la falsedad de los contenidos.

## 02| Datos Conceptuales



críticas ante este tipo de anuncios, programas, *reality*.

- Fomentar el trabajo y la crítica en grupo sobre las cuestiones que se estén tratando en la actividad educativa.

### OBJETIVOS

- Analizar las imágenes de entretenimiento ofrecidas en distintos programas de televisión.
- Crear una duda ante la veracidad de lo que se nos muestra en televisión.
- Lograr que los alumnos cobren conciencia de que las imágenes tienen mucho poder y pueden ser manipuladas para hacernos creer cosas que no son ciertas o que son ciertas a medias.
- Intentar que consigan recursos que les sirvan para defenderse del continuo bombardeo televisivo y adoptar posturas más

### CONTENIDO VITAL

#### Analizando «El diario de Patricia»

«El diario de Patricia» es un *talk show* (o programa de entrevistas) juvenil, los temas tratados, los invitados y el público al que va dirigido son jóvenes. Se vende como un espacio divertido, fresco, atrevido y directo. Los principales temas que se tratan son: problemas de pareja (infidelidades, amantes, reconciliaciones), venganzas, alcoholismo, culto al cuerpo (operaciones de estética, dietas de adelgazamiento), relaciones padres-hijos, amor en la red. Las intimidades y confesiones de jóvenes, generalmente provenientes de sectores socioeconómicos y culturales bajos, se exhiben públicamente a través de la televisión para tratar de captar la atención de miles de personas. Los *talk show* son programas baratos debido a la escenografía fija y sencilla que presentan; a diferencia de los programas del corazón, aquí no se paga a los invitados (con excepciones), hecho que contribuye a abaratar el coste de producción del espacio. Se aprovechan de gente con nivel intelectual y económico bajos, con ansia de salir por la tele, de ser ellos los protagonistas, y que todo el mundo los vea en pantalla. Estos programas se enmarcan dentro de esta moda que ha creado la televisión de que la gente de a pie pueda ser famosa, aunque sea por unos minutos. La cadena consigue audiencia porque despierta ese voyeurismo que todo ser humano tiene, y que consiste en querer saber sobre la vida de los demás. También recurre a nuestros bajos instintos, mostrando los testimonios de los conflictos familiares, personales o de pareja.

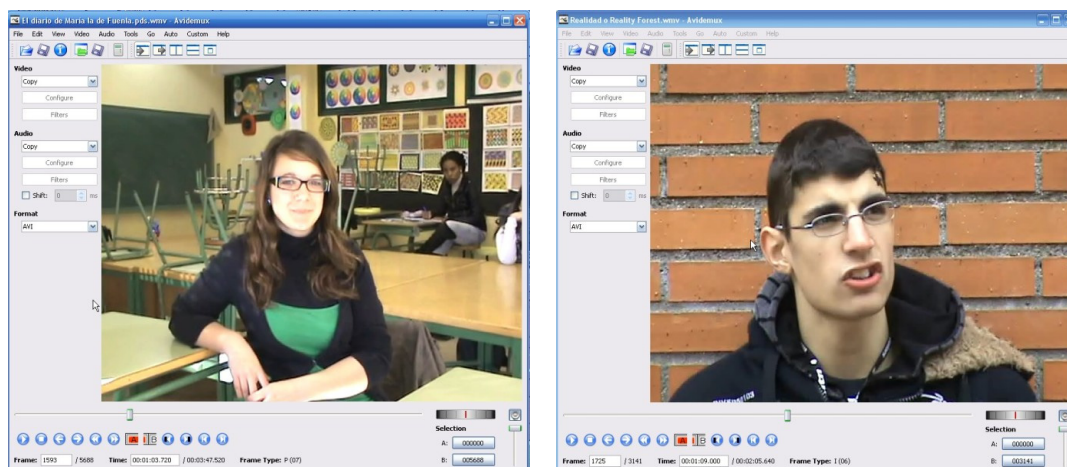
La presentadora inicia el programa enunciando un tema, dentro del cual se englobarán las historias de los invitados. El tema o título del día es siempre una frase corta, muy contundente,



directa y lo más sensacionalista posible para «enganchar» a la audiencia (por ejemplo, «Kilos y pareja, ¿son compatibles?»). Las temáticas están relacionadas con el ámbito de lo privado, generalmente con los aspectos más íntimos de éste y siempre buscando el conflicto; casi nunca se explican historias positivas. La estructura de estos programas incluye los siguientes actores: un grupo de invitados, los protagonistas del *show*, que exponen su testimonio, un conductor o conductora y el público presente en plató. El rol del público es muy importante, hasta tal punto que existe una persona únicamente dedicada a controlarlo. Se le suele llamar el/la «animador/a» y su función es la de hablar con las personas que se sentarán en las gradas del plató y mantenerlos siempre muy animados, también durante las pausas publicitarias. En un *talk show*, y especialmente en éste, el papel del público es clave, porque crea un clima alrededor de cada invitado y contribuye a que el espacio quede más «atrevido» y no tan desangelado. Además, con sus aplausos o silbidos, se erigen en juez de las historias personales que revelan los testimonios.

## HERRAMIENTAS DE DECONSTRUCCIÓN

Después del análisis de un *reality*, se pretende que la investigación les sirva para que todo lo aprendido lo utilicen para hacer y deshacer a su manera. Esta reconstrucción va acompañada de la recomposición, el desplazamiento, la disociación de significantes como interrupción de síntesis, lo que se pretende es que busquen religar y releer desde todos los ángulos y desde todos los fragmentos.



Fotogramas de los vídeos realizados por los alumnos (izquierda: El diario de María la de Fuenla; derecha: Adrián “Forest”). Han trabajado el tema de los realities realizando una crítica a los mismos. Las carátulas de los vídeos originales se encuentran en el Anexo.



# «ENGANCHADOS A LA TELEVISIÓN»

## Proyecto – Unidad didáctica 18



## 01| Datos Técnicos

### DETONANTE:

- «Enganchados a la televisión».

### CONTENIDOS:

Televisión.

## DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

### METAS:

- Concepto de micro y metanarrativa.
- Análisis crítico de un producto comercial.
- Adquirir una visión de conjunto que permita evaluar con espíritu crítico los pros y los contras del mundo publicitario en el mundo de la televisión.
- Aprender a diferenciar entre el mensaje explícito y el implícito y motivar para localizar mensajes ideológicos y estereotipados.



### MATERIALES:

- **Espacio:** aula de Audiovisuales, aula de Informática.
- **Materiales:** folios, cámara de vídeo, fotocopias, cámara de fotos, conexión a internet, vídeo, DVD, CD, cañón de vídeo.

### TEMPORALIZACIÓN:

- **Explicación teórica.** Se muestran las imágenes que se van a estudiar y descontextualizar para que entiendan el concepto de identidad y de estereotipo.
- Concepto de fotonovela.
- **Producción.** Cada grupo de alumnos realiza sus bocetos para pasar sus ideas al proyecto final.
- Realización de la fotonovela.
- Exposición y venta del producto.
- **Exposición.** Presentación de todos los trabajos del grupo.
- Debate sobre la consecución de objetivos, qué se ha aprendido, autoevaluación.

### OBSERVACIONES:

Es curioso ver cómo utilizan los recursos televisivos para promocionarse. Son muy críticos con los trabajos de los compañeros una vez que reconocen los recursos utilizados.

## 02| Datos Conceptuales



### OBJETIVOS

- Criticar las imágenes de entretenimiento en movimiento ofrecidas en diversos programas de televisión.
- Crear una duda sobre la veracidad de lo que se nos muestra en televisión.
- Lograr que los alumnos cobren conciencia de que las imágenes tienen mucho poder y pueden ser manipuladas.
- Intentar que consigan hacerse con recursos que les sirvan para defenderse del continuo bombardeo televisivo y adoptar posturas más críticas ante este tipo de programas.

- Estimular la autoestima y favorecer la creación de canales de comunicación entre los individuos (alumno-alumno, alumno-profesor).
- Fomentar el trabajo y la crítica en grupo sobre las cuestiones que se estén tratando en la actividad educativa.

### CONTENIDO VITAL

La idea de este trabajo surgió a raíz de la propuesta por parte del asesor del TIC del Centro de si queríamos participar como departamento en la realización de un corto para el Instituto. En un principio la idea me pareció muy buena, pero el principal problema que se nos planteaba era que no teníamos ni idea de cómo se hacía. No obstante, les comenté la propuesta a mis alumnos de Bachillerato y les dije que si aceptaban, y la idea salía adelante, serían ellos los que tendrían que diseñar el proyecto: era la única condición que ponía. Todos aceptaron. Los alumnos se convertirían en «artistas plásticos» para poder realizar la denuncia de esos mensajes producidos a través de las series, los *reality show*, etc., y que son emitidos por los medios de comunicación de masas, pero, ¿cómo? Utilizando el lenguaje visual.

Coincidió que acabábamos de tratar en la clase el tema de los medios de comunicación de masas y, en particular, la televisión, analizando los programas y sobre todo las series o los *reality show*. Les pareció fantástico, teníamos ideas para hacer infinidad de programas, pero tiempo no, por lo que lo primero que hicimos fue organizar las tareas. En primer lugar, se procedió a realizar la lluvia de ideas, querían tratar aquellos temas que consideraban más actuales y de interés, acordes con su edad, muchos querían hacer un «Gran hermano», donde se mostrase su lado más oscuro para conseguir mucho dinero, unas «Crónicas Marcianas», pero con muchas peleas, por que así se consigue más audiencia, «El diario de Patricia» para poder contar intimidades sin reparos, crear una serie que se desarrollase en el Instituto (que podría titularse «Al entrar en 3.º B»), también querían tratar el tema de las drogas, la homosexualidad, el amor verdadero, etc. Lo

que estaba claro era que yo no impondría un tema, serían ellos los que lo eligiesen por mayoría. Deberían evitar ser víctimas de estereotipos. Una vez realizada esta fase se procedió a la formación de los grupos, los cuales se mantuvieron como en el resto de los trabajos, cada uno debería realizar su proyecto.

## HERRAMIENTAS DE DECONSTRUCCIÓN

Para el desarrollo del *reality show*, se realizará un *story board* que contenga el siguiente esquema: la idea o tema, donde expresarán brevemente el contenido de su historia, plasmada en imágenes fáciles de realizar; un argumento que resuma los aspectos fundamentales de la historia: la localización, los personajes, la acción y el desenlace. Para realizar todo esto deberán seguir un guión literario, donde cuenten la historia completa, describiendo con todo detalle los ambientes, personajes, lugares, modo de actuación, diálogos. Un guión técnico donde quede reflejado el guión literario, pero en términos visuales, estructurado en fotogramas o cuadros; entre las referencias a la imagen destacarán: la escala, el ángulo, la iluminación, la decoración, la actitud de los personajes; en lo referente al texto: las cartelas, los globos, forma y situación de los mismos. Cuanto más detallado se encuentre menores serán los problemas a la hora de la interpretación y la realización. Cada grupo podrá realizar una plantilla para la estructura del guión técnico y de esta forma facilitar su organización y su visualización. En cambio, las fotografías no es conveniente que las realicen siguiendo el guión, es mejor agrupar las tomas según el escenario o actores que vayan a participar. En sus encuadres deberán tener en cuenta los espacios destinados a las cartelas, los globos, así como la posibilidad de diferentes interpretaciones del guión o nuevas ideas que puedan surgir sobre la marcha. Para la maqueta deberán decidir cómo quieren exponerla: en murales, en planchas, en forma de revista, etc. Se podrá recurrir a los códigos y recursos creativos del cómic y, de esta manera, conseguir resultados muy interesantes.

Se expondrán los trabajos de cada grupo y se realizará una breve exposición o comentario por parte de cada uno de ellos, todos dispondrán del mismo tiempo de exposición. Se llevará a cabo un debate final a partir de los distintos resultados obtenidos, donde podrán intervenir todos los alumnos y en los que se analizarán todas las cuestiones planteadas en relación a la posible influencia que ejerce la imagen comercial en los adolescentes de Fuenlabrada, tanto de forma positiva como negativa. Los alumnos serán el centro de atención en el aula. Tanto la exposición de los trabajos como el debate posterior se filmarán en vídeo por los alumnos, estableciéndose turnos para que todos puedan utilizar la cámara digital. La edición de esta cinta correrá a cargo de la profesora. La grabación se proyectará en clase para que todos puedan ver el resultado de sus trabajos. Se darán cuenta de lo difícil que es hablar en público, realizar una exposición y defender los proyectos.

Cada grupo deberá comentar primero cómo se les ocurrió la idea, si encontraron problemas en la realización, en caso afirmativo cómo los superaron, la influencia en el grupo, si disfrutaron con esta práctica, si les ha servido para algo, qué han descubierto. También deberán autoevaluarse, tanto por el trabajo llevado a cabo en el aula como por el realizado fuera de ella, explicarán si han conseguido los objetivos que se habían fijado y cómo ha sido el resultado. Así mismo evaluarán la práctica docente llevada a cabo por la profesora.

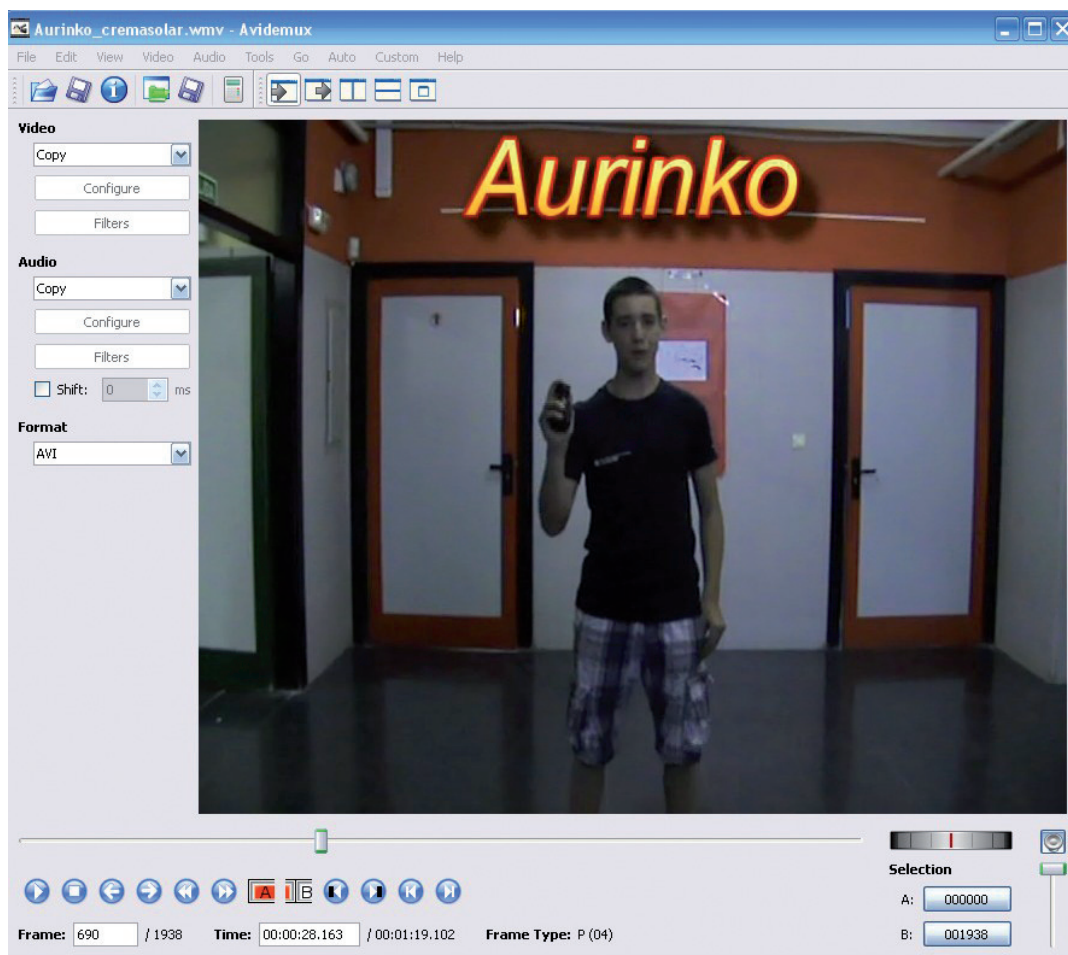
En la realización de este proyecto se utilizarán las horas lectivas correspondientes a dos semanas para el desarrollo de la primera parte: la selección de las imágenes, el diseño de rótulos

y los dibujos. El montaje sobre la cartulina y el reportaje fotográfico se realizará durante las dos semanas siguientes. Finalizadas las fases anteriores, se realizará una puesta en común de los resultados, donde cada grupo explicará el porqué de la elección de esas imágenes, el título, así como los problemas que se hayan podido plantear a lo largo de todo el trabajo o en el seno del grupo, en el caso de que existieran; esta puesta en común les servirá para conocer puntos de vista diferentes a los del propio grupo y para aprender a escuchar y dialogar (esto último resultará un poco complicado al existir puntos de vista tan dispares; hay que recordar que de todas las propuestas sólo una de ellas será la elegida para la realización de nuestro corto). Cada grupo defenderá su proyecto, intentando venderlo como el mejor, explicando los motivos; una vez escuchadas todas las propuestas se procederá a la votación final. Para la realización audiovisual, es decir, el montaje de imágenes y sonido, grabaremos con la cámara digital las imágenes fijas y después utilizaremos las tomas para preparar un montaje sonORIZADO. Una de las ventajas de la grabación en vídeo es la de incorporar procedimientos estrictamente cinematográficos, como los movimientos de cámara. Se valorarán los resultados de todos los trabajos apreciando los materiales que se han generado en la clase para que puedan comprender los problemas y condicionantes a los que se enfrenta quien trabaja en la creación de mensajes.



Resultados finales





Fotograma del anuncio creado y grabado por los alumnos de 3.º de ESO sobre una crema solar a la que denominaron «Aurinko». Las carátulas del vídeo original se encuentran en el Anexo.



## 01| Datos Técnicos

### DETONANTE:

- «Des-infórmate».

### CONTENIDOS:

Televisión.

## DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

### METAS:

- Concepto de informativo.
- Análisis crítico de los informativos de las diferentes cadenas de televisión.

### MATERIALES:

- **Espacio:** aula de Audiovisuales, aula de Informática.
- **Materiales:** folios, cámara de fotos, fotocopias, impresora, DVD, televisión.



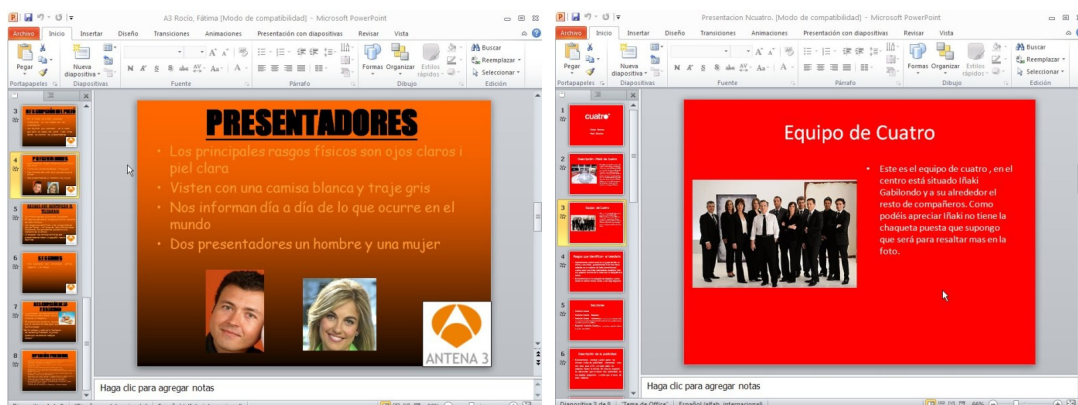
### TEMPORALIZACIÓN:

- **Explicación teórica.** Concepto de informativo o telediario.
- Visualización de informativos en diversas cadenas.
- **Producción.** Selección de informativos en diferentes canales de televisión.
- Grabación de telediarios en distintos soportes: cinta de vídeo, CD, DVD.
- **Exposición.** Presentación de todos los trabajos del grupo y filmación de la exposición.
- Debate sobre la consecución de objetivos, qué se ha aprendido, autoevaluación.

### OBSERVACIONES:

Se muestran muy sueltos a la hora de expresar sus ideas, esto es debido a que ya se han acostumbrado a este tipo de metodología y lo consideran normal.

## 02|Datos Conceptuales



Informativos Antena 3.

Informativos Cuatro.

### OBJETIVOS

- Analizar la estructura y el diseño de los informativos emitidos en distintas cadenas de televisión.
- Crear una duda sobre la veracidad de lo que se nos muestra en televisión.
- Lograr que los alumnos cobren conciencia de que las imágenes tienen mucho poder y pueden ser manipuladas.
- Intentar que consigan recursos que les sirvan para defenderse del continuo bombardeo televisivo y adoptar posturas más críticas.
- Fomentar el trabajo y la crítica en grupo sobre las cuestiones que se estén tratando en la actividad educativa.

### CONTENIDO VITAL

Cómo se planteó el trabajo audiovisual. La idea de este trabajo surgió a raíz de la información obtenida mediante una encuesta de la cantidad de horas que estos alumnos pasaban frente a la televisión viendo series, *realities*, programas del corazón, etc. Del resultado de la misma se sacó la conclusión de que no dedicaban ningún tiempo a ver informativos; a pesar de conocer todas las cadenas de televisión, esto no les interesaba lo más mínimo.

Planteamos la idea de realizar un informativo de televisión propio pero con espíritu crítico, los alumnos harían de presentadores, realizadores, iluminadores, montadores... pero para ello teníamos que saber cómo era el formato de un informativo, sus características, distribución de secciones, el tiempo dedicado a cada una de ellas, la publicidad, la música... Se propone analizar por grupos los informativos de diferentes cadenas de televisión, cada uno de ellos elige la cadena y el horario del informativo que quiere analizar (se reparten para que ninguna cadena se repita,

pero esto es inevitable y dos grupos realizan el análisis de la misma cadena televisiva al no querer ceder ninguno en su elección), se les entrega una guía para facilitar la realización del análisis de los mismos, admitiendo variantes si el grupo lo considera oportuno. El resultado del análisis del informativo se expondrá por cada grupo para toda la clase, por turnos, y será filmado, al finalizar la presentación de todos los análisis de los informativos se procederá a la realización de un debate crítico.

## HERRAMIENTAS DE DECONSTRUCCIÓN

Para el desarrollo de este proyecto utilizarán la guía de análisis de un informativo que les servirá de orientación, también podrán buscar información en la red a través de las diferentes páginas web que poseen estas cadenas televisivas, así como utilizar la información de las mismas: noticias, vídeos, filmaciones, reportajes, etc.

### Esquema de desarrollo de un telediario

#### **1. Presentación/Introducción.**

#### **2. Descripción del plató.**

#### **3. Los presentadores.**

#### **4. Rasgos que identifican ese telediario.**

#### **5. Secciones.**

#### **6. Descripción de la publicidad.**

#### **7. Opinión personal**

- ¿Qué tipo de influencia crees que puede tener el Telediario en los adolescentes?
- ¿Crees que es necesaria en la programación de una cadena de televisión la existencia de estos informativos?
- ¿Crees que lo que te cuentan en los informativos es verdad?
- ¿Te identificas con una cadena en particular?
- ¿Consideras la televisión como un medio manipulador?
- La misma noticia, ¿se desarrolla igual en todas las cadenas de TV?
- ¿Recomendarías a alguien de tu edad que viera los informativos?
- ¿Qué te ha parecido la práctica? Evalúala.
- Autoevaluación.
- Webgrafía.



## Guía de análisis de los informativos en televisión

Título del espacio informativo: ..... Cadena: .....  
 Hora de emisión: ..... Duración total: .....

<b>1. Introducción</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descripción de los elementos de la imagen que aparece.</li> <li>• Distribución de los contenidos.</li> <li>• Colores que utiliza.</li> <li>• Número de hombres y de mujeres que aparecen.</li> <li>• Público al que se dirige.</li> <li>• Música o sintonía.</li> <li>• Dónde está el logotipo (mosca).</li> </ul>	
<b>2. Descripción del plató</b>	• Fondo:	– Cómo es.
	• Objetos que aparecen:	– Dónde se sitúan. – Qué forma tienen. – Silla del presentador/a.
<b>3. Presentadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rasgos físicos.</li> <li>• Cómo van vestidos.</li> <li>• Actividades que desempeñan.</li> <li>• Número de hombres y de mujeres.</li> </ul>	
<b>4. Rasgos que identifican este telediario</b>	• Sintonía:	– Con qué frecuencia la escuchamos. – Cuándo aparece.
	• Logotipo:	– Dónde aparece. – Colores. – Forma.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Existen conexiones con otros periodistas?</li> <li>• ¿Se realiza un resumen de las noticias en la introducción?</li> </ul>	
<b>5. Secciones</b>	• Nómbralas.	
<b>6. Descripción de la publicidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Describe los productos publicitados (tipo y número).</li> <li>• Joven que los consumiría.</li> <li>• Recursos publicitarios empleados.</li> </ul>	

**7. Opinión personal**

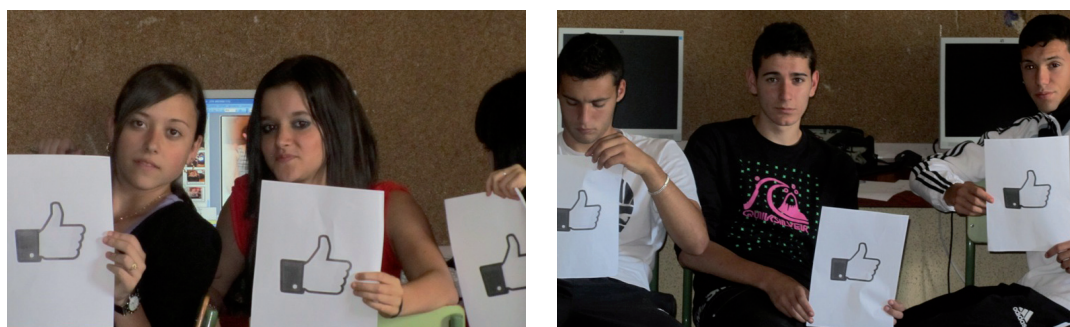
- ¿Qué tipo de influencia crees que puede tener este informativo en los adolescentes?
- ¿Ves los informativos?
- ¿Quién sería el espectador ideal?
- ¿Te identificas con las personas que lo ven?
- ¿Crees que todo lo que te cuentan es verdad?
- ¿Consideras los informativos como un medio manipulador?
- La misma noticia, ¿se desarrolla igual en todas las cadenas?
- ¿Te identificas con esta cadena de televisión?
- ¿Crees que son necesarios estos informativos en la programación?
- ¿Recomendarías a alguien de tu edad esta cadena?
- ¿Qué te ha parecido la práctica? Evalúala.
- Autoevaluación.
- Webgrafía.

Se establece una fecha de presentación para los diferentes proyectos. Se expondrán los trabajos de cada grupo y se realizará una breve exposición o comentario de los mismos por parte de cada uno de ellos, disponiendo todos del mismo tiempo. Se realizará un debate final a partir de los distintos resultados obtenidos, donde podrán intervenir todos los alumnos, en el que se analizarán las cuestiones planteadas en relación a la posible influencia que ejercen los informativos emitidos por las diferentes cadenas televisivas y el tratamiento que cada una de ellas da a la misma noticia. Los alumnos serán el centro de atención en el aula. La exposición de los trabajos y el debate posterior se filmarán en vídeo por los alumnos, estableciéndose turnos para que todos puedan utilizar la cámara digital. La edición de esta cinta correrá a cargo de la profesora. La grabación se proyectará en la clase para que todos vean el resultado de sus trabajos. Se darán cuenta de lo difícil que es hablar en público, realizar una exposición y defender sus proyectos.

Cada grupo deberá comentar primero cómo trabajaron el análisis, si encontraron problemas en la realización, en caso afirmativo cómo los superaron, la influencia en el grupo, si disfrutaron con esta práctica, si les ha servido para algo, qué han descubierto. También deberán autoevaluarse, tanto por el trabajo llevado a cabo en el aula como por el realizado fuera de ella, explicarán si han conseguido los objetivos que se habían fijado y cómo ha sido el resultado. Así mismo evaluarán la práctica docente llevada a cabo por la profesora.

En la realización de este proyecto se utilizarán las horas lectivas correspondientes a dos semanas. En la primera los alumnos seleccionarán la cadena de televisión y el informativo que van a analizar, en el aula de Informática buscarán vídeos, imágenes e información que les puedan servir para el mismo. En la semana siguiente elaborarán una presentación (con Power Point, vídeo...) que les facilitará la exposición de sus trabajos frente al resto de los compañeros de la clase. Finalizadas las fases anteriores, se realizará una puesta en común de todos los trabajos, donde cada grupo explicará el porqué de la elección de su informativo, así como los problemas que se hayan podido plantear a lo largo de todo el trabajo o en el seno del grupo, en el caso de que

existieran; esta puesta en común les servirá para conocer puntos de vista diferentes a los del propio grupo y para aprender a escuchar y dialogar (esto último resultará un poco complicado al existir puntos de vista tan dispares). Se valorarán los resultados de todos los trabajos y en particular los materiales que se han generado en la clase, de esta manera serán más conscientes de los problemas y condicionantes a los que se enfrenta el profesional de la creación de mensajes audiovisuales en nuestra sociedad. Todos los grupos valorarán los trabajos de los grupos restantes y el suyo propio; también se realizará una evaluación a la práctica y a la profesora.



Evaluando la práctica.

### Comentarios de los alumnos referentes a la práctica

*«Creo que los informativos son la única forma de enterarnos cómo va el mundo, porque no sólo ven la tele personas jóvenes, y aparte es bueno saber cómo están las cosas por el exterior de tu ciudad o país, si es verdad lo que pasa, pero no te cuentan como es sino le dan su punto de vista. Cada cadena le da su punto de vista e intenta manipular la noticia dependiendo de su ideología.»*

*«Buena, porque así se dan cuenta de la realidad de lo que les espera, aunque cada canal cuenta la misma historia de distinta forma, no me identifico con ninguna cadena, hay que tener un poco de personalidad.»*

### ¿Qué te ha parecido la práctica? Evalúala

*«Me ha parecido interesante y a la hora de hacerla te fijas más en las cosas, en los platós, en los presentadores. Creo que hemos buscado bastante información y está bien trabajada, un 7.»*

*«Es diferente a lo que hemos hecho siempre, es una práctica más cercana y más real a nuestras vivencias, aunque los informativos nos interesan menos, no está mal, un 6,5. Sería de 9 o 10 si nos llevaras a un plató de televisión para ver la grabación y cómo se desarrolla todo en realidad, no como lo vemos nosotros.»*

Imágenes tomadas durante el rodaje del «Desinformativo *Tele VK*».



Presentadoras del «Desinformativo Tele VK».



Sección de «Cotilleos».



Sección de «Deportes».



Sección de «Educación».



Descanso durante el rodaje.



Claqueta.





Cámara.



Encargado de iluminación.

## II.6 Investigación

De acuerdo con las definiciones que presenta el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) sobre la palabra **investigar** (del latín, *investigare*), este verbo se refiere a la acción de hacer diligencias para descubrir algo. También hace referencia a la realización de actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático, con la intención de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia. Según Tamayo, «la investigación es un proceso que, mediante la aplicación del método científico, procura obtener información relevante y fidedigna, para entender, verificar, corregir o verificar el conocimiento» (Tamayo, 2003: 37).

Todo trabajo de investigación supone definir en algún momento el camino que va a seguir, resolver dudas, elegir la metodología que se va a utilizar para poder llevar a cabo los objetivos programados, las actividades y ver sus resultados.

Por metodología entendemos «el procedimiento que se sigue para llevar a cabo una investigación. Cualquier tema o problema de investigación puede abordarse y resolverse a través de métodos o procedimientos diferentes» (Marín Viadel, 2005: 223), el método nos va a permitir valorar, organizar, sintetizar, como evitar errores y ver que se puede demostrar al finalizar nuestro proceso de investigación.

### II.6.1 Métodos de investigación

Durante esta tesis se han utilizado diferentes métodos que forman parte de la investigación científica, éstos son **el método cuantitativo** y **el método cualitativo**; el primero analiza los elementos que pueden ser medidos y cuantificados, prestando más atención a los resultados frente a la generalización, el segundo da cuenta de la credibilidad de la comunicación, o de los conceptos, o de los beneficios ofrecidos, profundizando más en los resultados; sus instrumentos de aplicación así como la forma de tratar los resultados son muy diferentes.

Al principio de los tiempos, filosofía y ciencia iban de la mano, la filosofía pretendía explicar las causas de lo que ocurre, pero cuando se introduce la necesidad de la experimentación o contrastación empírica y la matematización de la realidad, filosofía y ciencia se separan. Esto sucede en el Renacimiento, con Galileo, Bacon o Descartes, que introducen el método científico. Ya en el siglo XIX, se desarrolló el paradigma del positivismo, que se basa en la creencia de que todo se puede conocer y el conocimiento es perdurable, fijándose los criterios de cientificidad del paradigma experimental que definía qué era y qué no era ciencia. A partir de los años sesenta (del siglo XX), con el auge de las Ciencias Humanas y Sociales, surge un nuevo paradigma, el constructivismo, basado más en la obtención de datos cualitativos que cuantitativos. Este panorama científico es el que ha dividido las ciencias en dos grandes grupos: Ciencias Humanas y Ciencias Naturales, cada una de ellas ha elaborado sus propias metodologías de investigación. Las Ciencias Naturales han desarrollado sus fundamentos mediante procedimientos explicativos y experimentales de carácter cuantitativo, capaces de generar leyes y encontrar explicaciones teóricas acerca de los objetos de estudio. Por otro lado, las Ciencias Humanas destacan por su contenido antropológico e ideológico, sus métodos de investigación no son de carácter cuantitativo debido a la dificultad de evaluar en muchas ocasiones conceptos que requieren de procedimientos racionales para entender

el porqué de la acción humana, de ahí que esta ciencia elabore un modelo de investigación propio que le permita la comprensión y la interpretación de los hechos relacionados con la actividad individual y social.

Hoy por hoy, en el ámbito disciplinar se utilizan estos adjetivos para calificar de un modo general el método de investigación, la mayoría de las veces utilizados en términos de confrontación. Algunos autores formados en la tradición clásica positivista –la cuantitativa– opinan que ambas tradiciones son compatibles si se eluden las discusiones epistemológicas (Reichadt y Cook, 1986), otros autores se muestran escépticos respecto a la supuesta incompatibilidad entre ambos tipos de tradiciones (Hernández, 1996). Las posturas más radicales vienen de los defensores de la investigación cualitativa como paradigma metodológico alternativo (Denzin y Lincoln, 1998; Stake, 1998), por el contrario, otro grupo considera que es necesario profundizar en la confrontación para aclarar los términos de la misma y así saber qué puede pasar al vincularse una metodología u otra.

### II.6.1.1 Método cualitativo

Los orígenes de los métodos cualitativos se encuentran en la Antigüedad, en el siglo XIX esta metodología empieza a desarrollarse de forma progresiva gracias al auge de las ciencias sociales. Durante la Segunda Guerra Mundial pierde importancia y no será hasta la década de los sesenta cuando resurge con fuerza en países como Estados Unidos y Gran Bretaña.

Dentro de las características principales de esta metodología podemos mencionar:

- La investigación cualitativa es inductiva.
- Tiene una perspectiva holística, es decir, que considera el fenómeno como un todo.
- Se trata de estudios en pequeña escala que sólo se representan a sí mismos.
- Hace énfasis en la validez de las investigaciones a través de la proximidad a la realidad empírica que brinda esta metodología.
- No suele probar teorías o hipótesis. Es, principalmente, un método de generar teorías e hipótesis.
- No tiene reglas de procedimiento. El método de recogida de datos no se especifica previamente. Las variables no quedan definidas operativamente, ni suelen ser susceptibles de medición.
- La base está en la intuición. La investigación es de naturaleza flexible, evolucionaria y recursiva.
- En general, no permite un análisis estadístico.
- Se pueden incorporar hallazgos que no se habían previsto.
- Los investigadores cualitativos participan en la investigación a través de la interacción con los sujetos que estudian, la cual es el instrumento de medida.
- Analizan y comprenden a los sujetos y fenómenos desde la perspectiva de los dos últimos; deben eliminar o apartar sus prejuicios y creencias.

En los métodos cualitativos se utilizan:

- *Métodos inductivos*, las preguntas se van formulando a la vez que se obtienen los datos, así como el análisis de los mismos. Estas preguntas se van transformando durante la investigación, lo

que presupone que existe una mayor preocupación por la creación de conocimiento que por su resultado.

- *Las técnicas* para obtener estos datos son: la observación participativa, las entrevistas, el trabajo de campo, el estudio de casos.

- *Los datos* que se obtienen describen categorías, propiedades y atributos de las actividades de ciertos sujetos, no atiende a magnitudes, es decir, a cantidades numéricas, se tiene en cuenta la experiencia humana.

- *Se establece una gran relación entre el investigador y el sujeto investigado*, dando siempre mayor importancia a los intereses del sujeto al que se investiga que a los del investigador, siendo el resultado obtenido una experiencia real.

La aplicación de este tipo de metodología se ha llevado a cabo fundamentalmente en disciplinas como las humanidades y ciencias sociales por estar consideradas más cercanas al campo de la educación.

### II.6.1.2 Método cuantitativo

Surge en los siglos XVIII y XIX con la consolidación del capitalismo y en el seno de la sociedad burguesa, su finalidad es analizar los conflictos sociales y el hecho económico como universo complejo, está inspirada en las ciencias naturales y en la física de Newton a partir de los conocimientos de Galileo. Su racionalidad está fundamentada en el cientificismo y el racionalismo como posturas epistemológicas institucionalistas. Se centra en la ciencia y en la utilización de la neutralidad valorativa como criterio de objetividad, por lo que el conocimiento está fundamentado en los hechos, prestando poca atención a la subjetividad de los individuos.

Dentro de las características principales de esta metodología podemos destacar:

- Permite examinar los datos de manera numérica, especialmente en el campo de la estadística.

- Se requiere que entre los elementos del problema de investigación exista una relación lineal, es decir, que sea posible definirlo, limitarlo y saber exactamente dónde se inicia el problema, su dirección y tipo de incidencia que existen entre sus elementos.

- Los elementos constituidos por un problema, de investigación lineal, se denominan variables.

- Los datos cuantitativos son estadísticos.
- La objetividad es la única forma de alcanzar el conocimiento, por lo que utiliza la medición exhaustiva y controlada, intentando buscar la certeza del mismo.
- El objeto de estudio es el elemento singular empírico.
- La teoría es el elemento fundamental de la investigación social.
- Concepción lineal de la investigación a través de una estrategia deductiva.
- Obedece a un método hipotético-deductivo.

Rosario Gutiérrez Pérez (en Marín Viadel, 2003: 152), para definir las características de estos dos paradigmas, realiza un estudio comparativo donde presenta en forma de tabla el análisis de las características del modelo cuantitativo frente al cualitativo.

	Modelo cuantitativo	Modelo cualitativo
<b>Objetos de estudio</b>	Estático y objetivo.	Dinámico y subjetivo.
<b>Hipótesis</b>	Preconcebidas.	Vagamente formuladas.
<b>Análisis</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Aislado del objeto de estudio.</li> <li>– Controlando las variables que lo determinan.</li> <li>– Evitando que se contagie de otras distintas a la estudiada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Holístico y fenomenológico.</li> <li>– Busca la comprensión de los hechos en su contexto global, a partir de la interpretación personal de sus protagonistas.</li> </ul>
<b>Proceso de investigación</b>	Conductivo y predeterminado, que pretende la confirmación de las hipótesis previamente planteadas.	Inductivo y emergente, basado en la reformulación permanente de las hipótesis.
<b>Instrumentos de recogida de datos</b>	Cuantitativos: escalas de estimación, listas de control, test objetivos, encuestas, cuestionarios.	Cualitativos: observación, entrevistas, análisis de los documentos, triangulación, etc.
<b>Descripción de los datos</b>	Númerica: análisis estadístico y cuantitativo.	Verbal: análisis pormenorizado y cualitativo.

Por otro lado, en la tabla siguiente, León y Montero realizan una versión de la contraposición entre los dos tipos de metodología (León y Montero, 2003: 427) en la que han utilizado cinco dimensiones: la primera se refiere al modo de investigar y su resultado: el conocimiento; la segunda se refiere al plan de investigación ligado a los objetivos y a las condiciones de indagación; la tercera, a las técnicas para la recogida de evidencia empírica; la cuarta, a la selección y análisis de datos; y la última dimensión es la de la naturaleza y usos de los criterios de valoración del proceso de investigación.



Metodologías cualitativas	Dimensión comparativa	Metodologías cuantitativas
Subjetivismo, constructivismo.	<i>Epistemología.</i>	Objetivismo, positivismo.
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Describir (desde dentro)/ Etnografía.</li> <li>– Comprender/Estudio de casos.</li> <li>– Transformar/Investigación-acción.</li> <li>– En todos los planes, interpretar.</li> </ul>	<i>Objetivos/planes de investigación.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Describir (desde fuera)/Estudios observacionales y de encuestas.</li> <li>– Clasificar/Estudios <i>ex post facto</i> retrospectivos.</li> <li>– Predecir/Estudios <i>ex post facto</i> prospectivos.</li> <li>– Explicar/Experimentos.</li> <li>– Intervenir/Cuasi experimentos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Observación participante.</li> <li>– Entrevistas no estructuradas.</li> <li>– Cuestionarios abiertos.</li> <li>– Narraciones personales.</li> <li>– Análisis de documentos.</li> </ul>	<i>Técnicas de recogida de evidencia empírica.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Observación sistemática.</li> <li>– Entrevista estructurada.</li> <li>– Cuestionarios estandarizados.</li> <li>– Tests.</li> <li>– Tareas estructuradas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Muestras no probabilísticas.</li> <li>– Análisis cualitativo de datos.</li> <li>– Rechazo de la estadística.</li> </ul>	<i>Técnicas de selección y análisis de datos.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Muestras probabilísticas.</li> <li>– Análisis cuantitativo de datos.</li> <li>– Técnicas estadísticas de análisis.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Triangulación.</li> <li>– Reflexión crítica.</li> <li>– Relevancia subjetiva.</li> </ul>	<i>Criterios de valoración del proceso de investigación.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Fiabilidad.</li> <li>– Validez interna y externa.</li> <li>– Sensibilidad.</li> <li>– Generalizabilidad.</li> </ul>

Marín Viadel realiza otro tipo de análisis, considera que además de los enfoques metodológicos cualitativos y cuantitativos está la investigación en Educación Artística, la cual define como «la actividad que nos lleva a conocer nuevos hechos, nuevas ideas y teorías, y a comprender con mayor exactitud y profundidad el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales» (Marín Viadel, 2005), también considera que lo que distingue este tipo de investigación es su objeto de estudio, los temas, asuntos y problemas tales como la enseñanza y el aprendizaje de las artes y culturas visuales. Este autor presenta una tercera propuesta específica para la educación artística: la arteinvestigación educativa, frente a la mostrada por Rosario Gutiérrez Pérez, donde desarrolla una metodología que considera que se adapta mejor a las características de la investigación artística actual al permitir visualizar de un modo más claro las relaciones que se producen entre los tres ámbitos metodológicos de investigación. Realiza un cuadro comparativo donde se presentan los cinco criterios básicos con los que comparar las posiciones de los tres

enfoques metodológicos de investigación en educación: el cuantitativo, el cualitativo y el artístico. «El enfoque artístico se ha considerado siempre una submodalidad dentro del modelo cualitativo» (Marín Viadel, 2005: 228), este autor cree que este enfoque presenta novedades metodológicas por lo que considera más oportuno distinguir tres vías de investigación: la cuantitativo-científica, la cualitativo-humanística y la artística.

	Cuantitativo	Cualitativo	Artístico
<b>Núcleo básico de interés metodológico</b>	Ciencias Naturales y Biomédicas.	Ciencias Humanas y Sociales.	Novela, teatro, poesía, cine, fotografía, música, danza, diseño, etcétera.
<b>Principal estrategia demostrativa</b>	Experimento empírico.	Interpretación convincente.	Símbolo persuasivo.
<b>Disciplina del modelo</b>	Psicología.	Etnografía.	Literatura.
<b>Principal sistema de representación de datos y conclusiones</b>	Matemáticas, estadística.	Lenguaje verbal, narración.	Cualidades estéticas de cualquier tipo de lenguaje: verbal, musical, visual, corporal, audiovisual, etcétera.
<b>Períodos y vigencias</b>	Desde mediados del siglo XIX hasta la actualidad.	Desde finales de la década de los sesenta hasta la actualidad.	Desde comienzos de la década de los noventa hasta la actualidad.

Según este autor, esta nueva metodología, la arteinvestigación educativa, a pesar de estar adaptada a las características de la investigación artística actual y ser una propuesta específica, todavía presenta ciertas lagunas y por lo tanto no puede considerarse como una opción alternativa definitiva. Considera que se deben trabajar más en profundidad ciertos aspectos de la misma, por ejemplo:

- Epistemológico: elaborar argumentos que fundamenten las investigaciones artísticas.
- Metodológico: trabajar más a fondo técnicas y estrategias de investigación.
- Institucional: apoyo a las metodologías artísticas desde la universidad.
- Fáctico: realizar investigaciones en esta línea y ver sus resultados.
- Tecnológico: utilizar las nuevas tecnologías para potenciar su difusión.

La investigación llevada a cabo durante este proyecto se orientó para tratar de resolver un problema: diseñar y evaluar una metodología de Educación Artística propia que favoreciera la integración de la CULTURA VISUAL como contenido curricular de la Educación Secundaria

Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Madrid. Para ello se escogieron como modelos de investigación las metodologías activas, seleccionando aquellas que se adaptaban mejor a los proyectos: «El aprendizaje cooperativo», «El método del caso» y el «Método Placenta».

Esta tesis puede ser considerada constructivista al comprobar que la metodología desarrollada, más cualitativa que cuantitativa (para obtener resultados, utiliza herramientas que no se basan en las estadísticas sino en las experiencias de los participantes, así como sus obras para la elaboración de las conclusiones finales), podría ser una de las soluciones válidas al problema planteado.

## II.6.2 Herramientas

A la hora de desarrollar la práctica educativa lo primero que debemos plantearnos es conocer cuáles son los intereses y gustos personales de los alumnos, lo que vamos a llamar «su contenido vital o propio», el cual nos va a servir de punto de partida y permitirá a los alumnos relacionar los contenidos nuevos que se van a desarrollar con sus conocimientos previos, y así poder construir por sí mismos su propio aprendizaje a partir de lo que ellos mismos sabían o creían saber. Si queremos que esto funcione necesitamos conocer qué les motiva y qué les interesa para partir de ello y atraer su atención, conectando sus intereses con aquello que queremos que aprendan.

Debemos iniciar nuestra actividad docente partiendo del nivel de desarrollo de los propios alumnos, es decir, el de sus intereses y motivaciones así como el de sus conocimientos. Una vez realizado esto los alumnos han de ser capaces de relacionar constantemente lo que saben con lo que aprenden, desarrollando por tanto un pensamiento propio, lo que les va a permitir modificar sus esquemas de conocimiento y construir desde la experiencia su propio aprendizaje.

En el momento de planificar los contenidos y las actividades, se partirá de lo general a lo particular (para podernos situar en el contexto), una vez hecha la exposición, se ahondará en un determinado concepto para luego volver al marco general, empezando por aquellos conceptos que consideremos más sencillos y así poder avanzar hacia los más complejos, esto permitirá al alumno relacionar y situar los nuevos conocimientos aprendidos con sus ideas previas.

Se desarrollarán actividades en las cuales, partiendo de conceptos ya establecidos, los alumnos observarán primero, después realizarán trabajos de investigación sobre el tema seleccionado en los que partirán de la idea que ellos tengan sobre los mismos, es decir, del aprendizaje significativo, esto les implica no sólo a nivel intelectual, sino también a nivel integral (afectivo, inteligencia emocional), se tendrá en cuenta el pequeño relato de cada uno de ellos, para lo cual utilizarán todas la representaciones visuales con el fin de generar conocimiento propio, creando canales de comunicación entre alumno-alumno y alumno-profesor, todo esto les llevará a aprender a ser más críticos.

El modelo curricular del que se parte es el Currículum Posmoderno (Efland, Freedman y Sthur, 2003) y sus cuatro elementos básicos:

- Inclusión del microrrelato.
- Trabajo sobre el vínculo poder/ saber.
- Puesta en funcionamiento de la deconstrucción.
- Desarrollo del concepto de la doble codificación.

La metodología de investigación parte de una recogida de datos a partir de los cuales se desarrollan las diferentes unidades didácticas. Esta investigación se lleva a cabo para evaluar y analizar:

- La programación de las unidades didácticas.
- La puesta en práctica de las mismas.
- El resultado obtenido.

La **encuesta** personal fue la técnica cuantitativa utilizada para tomar contacto con los sujetos de estudio, en nuestro caso los alumnos de secundaria. Se utilizó el **test** para evaluar el interés que podían despertar los contenidos trabajados y comprobar si se adaptaban a sus necesidades. Los **cuestionarios** se formularon con preguntas abiertas y cerradas para poder mejorar nuestra investigación. Para comprobar si nuestra investigación funcionaba, no sólo a nivel teórico sino también práctico, se les pidió a todos los alumnos que participaron en este proyecto que evaluaran los contenidos de todos los proyectos y la labor del profesor en los mismos.

### II.6.2.1 Entrevistas, preguntas abiertas

Dentro de las técnicas cualitativas que se han utilizado para recoger la información de esta investigación se ha recurrido a la técnica directa o interactiva como es la entrevista en profundidad no estructurada, con preguntas abiertas que requieren una respuesta libre y razonada donde el entrevistador, el profesor, y en algunos casos los propios alumnos, no han llevado la temática y el ritmo de la misma de forma única. Todas las entrevistas han sido grabadas y reflejan las respuestas de los entrevistados, en ellas dan su nombre, identifican el lugar en el que están, cuentan sus experiencias, sus gustos, anécdotas,.. Estas entrevistas nos han permitido conocer, como viven los estudiantes estas experiencias, cómo las han entendido y cuál ha sido su posicionamiento frente a las mismas (Ver anexo, entrevistas identidad).



Fotograma de una de las entrevistas realizadas (alumnas de 3.º de ESO).

II.6.2.2 Fotografías y vídeos

Para el desarrollo del trabajo de campo se utilizaron medios audiovisuales como la fotografía y el vídeo, comprobando las ventajas y los inconvenientes que éstos plantearon. En la siguiente tabla aparecen reflejados las ventajas y los inconvenientes encontrados.

VENTAJAS	INCONVENIENTES
El registro de datos es mucho más riguroso	Loa alumnos pueden sentirse incómodos y coartados al ser grabados y las imágenes nos reflejan la realidad que se investiga
Sesiones de trabajo más extensas al contar no sólo con las anotaciones de las mismas	Pueden negarse a ser grabados
No es necesario apoyarse solo en las notas de campo	Se necesita autorización de los padres para ser grabados
Se puede reconducir la investigación al analizar los datos recogidos	El investigador puede seleccionar imágenes evitando las que no le interesen, la información se puede manipular

Alumnos fotografiados mientras trabajan. Al estar acostumbrados a ser fotografiados su actitud es relajada, espontánea y natural.



Trabajo en el aula de informática.



Trabajo en el aula de plástica.





Equipo de grabación de 3.º D de ESO (izquierda y derecha).

## II.6.3 Resumen

En la siguiente tabla resumimos las herramientas y los pasos que se han realizado para llevar a cabo nuestro estudio de forma práctica.

Resumen
Fotografías y una filmación de los participantes trabajando
Filmación del proceso y fotografías de las obras realizadas
Transcripciones de los comentarios realizados en la fase de conclusiones
Cuestionarios
Evaluaciones y autoevaluación de los alumnos y de los profesores
Recogida de todas las opiniones personales de los alumnos respecto al trabajo realizado, elaboración de informes finales





...

# Capítulo III

Conclusiones,  
Recomendaciones y Líneas

● ● ● ● ● ● ● ● ● ●

de investigación abiertas



### III.1 Conclusiones

En el desarrollo de este proyecto de investigación se formularon una serie de preguntas que son las que han constituido el avance de la presente tesis, muchas de ellas se han ido contestando a lo largo de la investigación de manera general, ahora se realiza un resumen de todo lo expuesto. Las preguntas se centran en los siguientes aspectos:

- Modelos de Educación Artística.
- La Educación Artística en la Educación Secundaria Obligatoria.
- La CULTURA VISUAL.
- Metodologías de investigación (Método *Placenta*).

#### Modelos de Educación Artística

La cultura visual ha sido el objeto de estudio de todo este trabajo de investigación. En el Capítulo I se realiza un recorrido por las diferentes corrientes educativas aplicadas a la Educación Artística que, de una forma u otra, han tenido influencia en nuestra práctica educativa. Su evolución histórica, sus características formales, así como su propia aplicación, nos han servido para tomar como punto de referencia una de ellas o bien la combinación de varias.

La formulación de un método de trabajo y su desarrollo es uno de los objetivos primordiales de esta tesis, para ello, una vez concluida esa fase, se tratará de comprobar si dicha metodología funciona. ¿Cómo lo vamos a hacer? Siguiendo estos pasos:

- Poniendo en práctica el método utilizado.
- Compartiendo la experiencia con otros profesores del área de Educación Artística y, en particular, de la asignatura de Expresión Plástica y Visual en Educación Secundaria.
- Sirviendo de modelo de referencia para formular nuevas metodologías de trabajo a otros docentes.

La cultura visual está presente en la vida cotidiana de los adolescentes, la cual les influye notablemente en su forma de vestir, en la música que escuchan, en sus maneras de divertirse, en las tecnologías que utilizan... también la encontramos en sus representaciones plásticas, en los temas de sus composiciones, en definitiva, en todo lo que les rodea. Enseñar a leer una imagen, en una sociedad en la que la mayor parte de la información que les llega lo hace de forma visual y en la que no podemos dejar de percibir imágenes, implica que es necesario alfabetizar también visualmente. Este aprendizaje dota a los jóvenes de la capacidad de entender las imágenes para



desentrañar sus posibles significados. Por todo esto nos planteamos las siguientes preguntas:

- ¿Qué influencia tiene la cultura visual en la expresión plástica de los adolescentes?
- ¿Se puede utilizar esta influencia como herramienta para desarrollar la alfabetización audiovisual?
- ¿Es posible integrar la cultura visual en el currículo de la ESO?
- ¿Se puede incorporar la estrategia posmoderna de sospecha en el currículo de la asignatura de EPV?

## La Educación Artística en la Educación Secundaria Obligatoria

La Educación Artística en general, sobre todo la desarrollada en el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria, ha sido objeto de estudio a lo largo de esta tesis. En el Capítulo I se detallaron todas las propuestas educativas llevadas a cabo durante el siglo xx, las cuales nos han servido de referencia para enseñar a los adolescentes todo lo relacionado con la Educación Artística y, en particular, con la cultura visual. Se trataba de responder a las siguientes cuestiones:

- ¿Existe una metodología específica sobre Educación Artística?
- Si existe, ¿está adaptada al contexto de la Educación Secundaria Obligatoria?
- ¿Cuál es la situación actual de la Educación Artística en el currículo de la ESO?

La Educación Artística es considerada dentro del sistema educativo español como una rama de conocimiento que no tiene interés, incluirla junto con la cultura visual ha sido el objeto de estudio de esta investigación.

Uno de los objetivos de esta tesis es enunciar con palabras la metodología desarrollada con el método *Placenta*, siendo una forma diferente de trabajar la Educación Artística y, en particular, la cultura visual. Esta formulación nos sirve para tenerla como referencia de trabajo tanto en la forma de diseñar las actividades y su implementación como en la manera de conseguir entender la educación y los elementos que en ella intervienen. Esta metodología no la vamos a utilizar exclusivamente para que se puedan copiar sus propuestas de trabajo o su modo de desarrollarlas, lo que se pretende es que se pueda adaptar o modificar a conveniencia de cada docente, de esta forma conseguiremos también que el método que se propone pueda ser evaluado y comprobar si realmente funciona.

El modelo curricular del que se parte es el «Curriculum Posmoderno» (Efland, Freedman y Sthur, 2003) y sus cuatro elementos básicos:

- Inclusión del microrrelato.
- Trabajo sobre el vínculo poder/saber.
- Puesta en funcionamiento de la deconstrucción.
- Desarrollo del concepto de la doble codificación.

La metodología de investigación parte de una recogida de datos a partir de los cuales se desarrollan las diferentes unidades didácticas. Esta investigación se lleva a cabo para evaluar y analizar:

- La programación de las unidades didácticas.
- La puesta en práctica de las mismas.
- El resultado obtenido.

Durante todo el proceso se realizarán:

- Fotografías para realizar los trabajos y una filmación de los participantes trabajando.
- La filmación del proceso y fotografías de las obras realizadas.
- Transcripciones de los comentarios efectuados en la fase de conclusiones.
- Cuestionarios.
- Evaluaciones y autoevaluación de los alumnos y de la profesora.
- Recogida de todas las opiniones personales de los alumnos respecto al trabajo realizado.
- Elaboración de los informes finales.

Durante el período de realización de este trabajo de investigación se han desarrollado numerosas actividades, en particular 19 unidades didácticas recogidas en lo que hemos denominado «Proyecto *CulturaESO*».

### III.1.1 Motivación

#### Metodologías de investigación (Método *Placenta*)

El propósito de este trabajo de investigación es diseñar una metodología específica para la cultura visual, basada en el método *Placenta*, para incorporarla en el currículo de la asignatura de EPV y ofrecer soluciones, en la medida de lo posible, a la mayor parte de los problemas que pudieran surgir al aplicarla y convertirla en una herramienta válida para otros docentes que deseen experimentar con ella en su práctica didáctica.

En el Capítulo II se trató de comprobar si se respondía a las siguientes preguntas:

- ¿Existen metodologías específicas en cultura visual?
- ¿Existen metodologías específicas en cultura visual adaptadas al contexto de la Educación Secundaria Obligatoria?

• ¿Cuál es la situación actual de la alfabetización en cultura visual de los adolescentes que hemos utilizado como referente?

El anterior capítulo se centra en el diseño de actividades y en la aplicación de la nueva metodología, así como su implementación en el aula, prestando especial atención a la imagen comercial e informativa. Por todo ello se plantearon una serie de preguntas en relación a las aportaciones de ambos métodos dentro del sistema educativo actual.

• ¿El método *Placenta* es una solución a los problemas actuales de alfabetización en cultura visual de los adolescentes?

• ¿El método *Placenta* es una metodología eficaz para la comprensión de la cultura visual en la educación formal?

El estudio realizado de la situación actual de la cultura visual en adolescentes que estudian ESO, en un centro situado en el sur de la Comunidad de Madrid, nos ha dado como resultado

el desarrollo de numerosas propuestas educativas (19 unidades didácticas) que revelan el grado de consecución de las mismas al implementar dicho método.

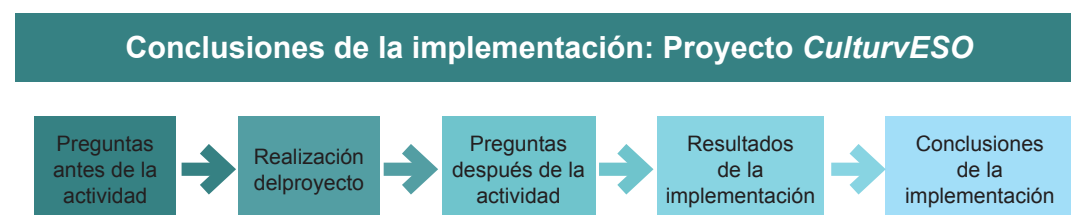
Las actividades propuestas nos han permitido partir de la experiencia práctica y así poder comprobar la eficacia del método empleado y sus aplicaciones dentro del ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria. El protocolo seguido para la recogida de información y la posterior evaluación de cada unidad didáctica se ha desarrollado gracias a la elaboración de unas fichas técnicas en las que se han reflejado lo que se va a realizar de una manera objetiva y la interpretación de la profesora una vez finalizada la actividad. Todas las prácticas han sido fotografiadas y muchas de ellas filmadas, también se aportan transcripciones de los comentarios realizados por los alumnos en referencia al trabajo que han realizado.

Resumen de las herramientas utilizadas:



### Conclusiones de la implementación

Incluir la cultura visual en el currículo de la asignatura de Educación Plástica y Visual de la ESO ha sido uno de nuestros principales objetivos a lo largo de la presente tesis, para ello se ha diseñado el Proyecto *CulturvESO*, formado a su vez por 19 unidades didácticas centradas en la cultura visual, las cuales se han desarrollado en mayor o menor profundidad dependiendo del grado de implicación de los jóvenes sobre los que se ha realizado este estudio. El resultado de las implementaciones de las mismas queda reflejado de la siguiente manera:



Al comienzo de esta tesis se agruparon los proyectos de investigación en cuatro grandes bloques: MARCAS, PRENSA, VIDEOJUEGOS y TELEVISIÓN, resumimos las conclusiones de cada una de las actividades diseñadas de forma individual y también dentro del grupo en el que han sido incluidas.

## Preguntas antes de la actividad

Para obtener los datos de esta investigación se elaboró dos tests con distintos niveles de profundidad, los cuales se pasaron a cada uno de los grupos objeto de nuestro estudio: el test de diagnóstico inicial 1 y el 2, los cuales realizaron los alumnos al comienzo de la práctica. También se tomaron en consideración, además de estos formularios, las entrevistas con alumnos de los cursos superiores. Los tests de diagnóstico inicial trataban de descubrir, a partir de una serie de preguntas claras y concisas, el grado de conocimiento que los adolescentes tienen sobre lo que es una imagen, de qué idea parten, si son conscientes de que el lenguaje visual, y en particular la cultura visual, les invade por todas partes y les puede influir notablemente en su vida cotidiana, que conocer la cultura visual les puede ayudar a generar conocimiento propio y a aprender a ser más críticos. Una vez elaboradas las preguntas relacionadas con el primer diagnóstico inicial, se procedió a confeccionar las referidas al segundo diagnóstico, las relacionadas con lo que ellos creen que es el arte, intentando conocer qué cualidades, según ellos, debe tener una obra para ser considerada arte y descubrir cuáles son sus obras favoritas. Para no dejarlo solo en un nivel teórico, se decidió mostrar una serie de imágenes de obras artísticas para comprobar si las identificaban como arte, cultura popular, cultura visual u otras manifestaciones. Se les repartió una fotocopia con las preguntas y los folios que necesitaron para escribir sus respuestas. Las imágenes se proyectaron mediante un cañón conectado a un ordenador portátil en la pizarra digital del aula.

### Test de diagnóstico inicial 1

- ¿Crees que entender y comprender el lenguaje plástico y visual te puede servir para algo?
- Para ti, ¿qué es una imagen?
- ¿Qué tipo de imágenes conoces y cuáles son sus usos y funciones?
- Una imagen puede tener muchos significados, ¿por qué?
- ¿Crees que la imagen representa la realidad?
- ¿Qué es un estereotipo visual? ¿Conoces algún ejemplo?
- ¿Qué piensas que es arte?
- ¿Qué tipo de arte te gustaría conocer?
- ¿Conoces imágenes de la obra de artistas visuales actuales? Cuáles.
- ¿Te gustaría aprender o saber hacer cómics, *graffitis*, vídeo, fotografía...?

### Test de diagnóstico inicial 2

- ¿Qué es el arte para ti?
- Con tus palabras, ¿qué crees que hace que una obra de arte sea buena?
- ¿Qué tipo de arte te gusta conocer?

- ¿Para qué sirve el arte?
- ¿Opinas que el arte sólo se encuentra en los museos?
- ¿Crees que el arte se puede enseñar?
- ¿Puede aprenderlo cualquiera?
- ¿El arte es una cualidad innata de la persona?
- ¿Son los videojuegos arte?
- ¿Consideras artistas a los autores de videojuegos?
- ¿Crees en el arte que hacen los artistas de hoy?
- ¿Te gusta ir al museo?
- ¿Crees que son desmesurados los precios que alcanzan las obras de algunos artistas?
- ¿Crees que el arte sólo se encuentra en las denominadas artes plásticas, como pintura, dibujo y escultura?
- ¿Opinas que otras expresiones llamadas «artísticas» son realmente arte?

Una vez contestadas todas las preguntas se procedió a realizar el análisis de las mismas, después se hizo una selección de las respuestas más significativas de los tests iniciales 1 y 2.

Los dos tests se pasan a los alumnos de 1.º de ESO.

Test inicial 1.

Respuestas a la pregunta: «**Para ti, ¿qué es una imagen?**»

- «Es una fotografía de alguien, un objeto o animal.»
- «Una representación de algo.»
- «Una pintura o un dibujo artístico que expresa sentimientos.»
- «Un dibujo o retrato que intenta copiar extremadamente igual la realidad.»
- «Arte que se explica con dibujos u otro tipo de cosas.»

En relación a la pregunta: «**¿Crees que la imagen representa la realidad?**», contestan:

- «No, porque hay muchas cosas imaginarias.»
- «Sí, porque es una foto de la vida normal.»
- «Sí, porque representa la realidad como es.»
- «No, porque perfectamente puede ser una mentira, como algunas cremas.»
- «A veces sí, otras no, porque unas son imaginarias, deformadas, abstractas y otras son imágenes de lugares, personas, objetos, etcétera.»

Test inicial 2.

Respecto a la pregunta: «**¿Qué es el arte para ti?**», consideran que:

- «Todo tipo de dibujo, música, etc. Es decir, cualquier obra.»
- «Las cosas bonitas.»
- «Es una imagen o retrato maravilloso.»
- «Una manera de expresar los sentimientos.»
- «Algo bonito que te llama la atención.»

Respecto a la pregunta: «**¿Te gustaría aprender o saber hacer cómics, *graffitis*, vídeo, etcétera?**», contestan:

- «Me interesan otras cosas, paso del arte.»



- «No, porque yo no sirvo para eso.»
- «Sí, porque así sabría cómo expresar mis sentimientos y mis intereses.»
- «Sí, para tener un trabajo que me guste, me gustan mucho los cómics y los *graffitis*.»
- «Me gustaría hacer cómics para poder hacer mis propias historias.»

El test inicial 2 se les pasa a los alumnos de 4.º de ESO y 1º de Bachillerato.

Respecto a la pregunta: «**¿Qué es el arte para ti?**»

a) Los alumnos de Bachillerato consideran que:

- «Son obras por las cuales una persona sabe representar lo que realmente siente.»
- «Es algo que resulta bello para la vista y que te puede transmitir sentimientos.»
- «Es una exposición física de belleza que hay en el mundo.»
- «Una composición perfecta, totalmente con estilo creador y sorprendente.»
- «Un conjunto de exposiciones, ya sean pinturas, esculturas...»

b) Los alumnos de 4.º de ESO opinan:

- «Es una forma de expresión.»
- «Es algo bonito.»
- «Una forma de ver la pintura.»
- «Algo que le gusta a la gente.»
- «Algo que tiene la gente y no se puede aprender.»
- «Cualquier cosa.»

En relación a la pregunta: «**¿Para qué sirve el arte?**»

a) Los componentes del grupo de Bachillerato contestan:

- «Para expresar lo que tú sientes.»
- «Para transmitir la cultura de forma sencilla, aunque no es fácil saber leer el cuadro.»
- «Para dar a conocer los grandes artistas, la maestría que tienen al dibujar objetos y destacar sus cualidades creadoras.»
- «Para cultivar a la persona.»
- «Para pensar, la mayoría de las obras te hacen investigar.»

b) Los alumnos de 4.º de ESO contestan:

- «Para expresarse.»
- «Para ganar dinero.»
- «Para emocionar y divertir.»
- «Para decorar.»
- «Para diferenciar lo bueno de lo malo.»
- «Para admirar dibujos bonitos.»
- «Para nada.»
- «No lo sé.»

La experiencia realizada con los alumnos de bachillerato y de secundaria ha servido para determinar los conocimientos previos de los que parten y así poder adaptar los contenidos y las acciones educativas a los mismos, también para saber cuáles eran las actitudes, las motivaciones, los

preconceptos y juicios que estos tenían ante el hecho artístico y la cultura visual. Se ha intentado que la estudien, la analicen, se les ha puesto a su disposición para que la disfruten y la puedan incorporar en su vida diaria.

Los alumnos de primero muestran un gran desconocimiento a cerca del lenguaje visual a pesar de estar rodeados e invadidos por él, ven imágenes, pero no saben describir lo que ven, no aprecian lo que les están contando, el porqué o como lo hacen, tampoco son capaces de crear mensajes visuales pues desconocen sus características. Su ignorancia sobre el arte contemporáneo es total, la mayoría deja en blanco las preguntas relacionadas sobre ese tema o bien contestan que no saben.

Todos los alumnos de segundo ciclo de Secundaria y de Bachillerato están de acuerdo en que la escultura, el dibujo y la pintura sí son arte; en un principio pensaban que todo lo demás «no era arte», era un trabajo manual que podía realizar cualquier persona, el cambio de concepto se produce a raíz de realizar una visita al museo (Museo Reina Sofía). En el momento en que han visto obras diferentes a pinturas, dibujos o esculturas colgadas en sus paredes, aunque no conociesen al artista que estaban estudiando, ya empezaron a creer que sí lo eran por el simple hecho de estar allí; en palabras de algunos alumnos: «Si los responsables del museo seleccionan una obra de un artista es porque es buena, ellos son los entendidos y no nosotros, aunque muchas veces algunas de ellas parecen una tomadura de pelo».

Si el artista es muy conocido, como por ejemplo Picasso, dan por supuesto que su obra sí es arte, «viene en sus libros de texto», siendo uno de los porcentajes más elevados de toda la encuesta. Los alumnos creen que el arte no sólo se encuentra en los museos, también lo ven en expresiones más cercanas a ellos, la llamada cultura urbana: los *graffiti*, los dibujos manga, el hip-hop, los videojuegos, la televisión, internet, etcétera.

Pese a reconocer como obras de arte las creaciones de artistas contemporáneos, consideran que los precios que alcanzan estas obras en el mercado son desmesurados, y muy pocos de los alumnos encuestados invertirían su dinero en dichas obras.

Considero que la experiencia realizada en el Museo Reina Sofía ha sido muy positiva para ellos, han aprendido nuevas técnicas de expresión, se han sentido protagonistas, han tenido contacto con obras de artistas contemporáneos, acercándoles a nuevos conceptos, se ha intentado que «miren» con otros ojos, han valorado la dificultad del proceso de creación y han entendido que arte no sólo es la pintura, la escultura o el dibujo, que existen otras formas de expresión, independientemente de cuál sea esta. Si logramos que sean capaces de comprender las imágenes de la cultura visual, así como sus características, conseguiremos que comprendan mejor el mundo en el que viven y más en particular el contexto en el que se crean, para ello debemos dotarlos de herramientas que les permitan ser capaces de expresarse a través de sus recursos y técnicas y no solo mediante las herramientas tradicionales, y así comprender el arte que se hace en la actualidad, es fundamental conseguir que los alumnos sean capaces de analizar y observar de forma crítica las imágenes que les rodean y más en una sociedad tan mediatizada por las imágenes como lo es la nuestra. Debemos aprovechar la gran oferta que se hace del mundo artístico, es muy interesante y numerosa, así como dar oportunidad para llevar el arte a las aulas y a nuestros alumnos, nosotros los educadores lo tenemos muy fácil, sólo hay que abrir el camino, lo demás va todo hecho. Creo que con este trabajo se les ha abierto un poco la mente o por lo menos eso se ha intentado.

## Implementación de las diferentes actividades por bloques

Conclusiones Proyecto <i>CulturvESO</i>		
BLOQUE	CONTENIDOS	CURSOS
MARCAS	A- IMAGEN COMERCIAL LA PUBLICIDAD	2003-2004
PRENSA	B- IMAGEN INFORMATIVA	2004-2005
VIDEOJUEGOS	C- IMAGEN DE ENTRETENIMIENTO	2005-2006
TELEVISIÓN	C- IMAGEN DE ENTRETENIMIENTO EN MOVIMIENTO	2006-2007 y 2007-2008

## Implementación Bloque A: MARCAS (Imagen comercial. La publicidad)

### Conclusiones implementación Proyecto *CulturvESO*

#### IMAGEN COMERCIAL. LA PUBLICIDAD

CURSO	BLOQUE A	PROYECTOS - UNIDADES DIDÁCTICAS	
2003-2004	MARCAS	1.- Jugando al Polo	5.- Marcando la Marca
		2.- Yo soy...	6.- Ô de Fuenla
		3.- Yo no soy...	7.- ¿Dónde estoy?
		4.- Me Marcan las Marcas	8.- ¿Dónde? ¡Estoy aquííí!

Hemos considerado que las conclusiones de implementación de los seis primeros proyectos del bloque Marcas compuesto por: «Jugando al Polo», «Yo soy...», «Yo no soy...», «Me Marcan las Marcas», «Marcando la Marca» y «Ô de Fuenla», se realizasen de forma conjunta al tener como elemento común el estudio de la imagen comercial y la publicidad, así como la influencia que estas ejercen en los adolescentes para la creación de su propia identidad. Todas las preguntas, los test y las grabaciones se realizaron pensando en un único proyecto. Las unidades didácticas «¿Dónde estoy?» y «¿Dónde? ¡Estoy aquííí!» se han analizado de forma independiente, aunque están enmarcadas dentro del estudio de la imagen comercial.

La publicidad está llena de mensajes que son emitidos por los medios de comunicación de masas en numerosas ocasiones de forma engañosa. La mejor manera de combatirla es denunciándolo a través de la propia publicidad. Una vez realizadas todas las actividades se les pasa a los alumnos las siguientes preguntas que serán valoradas para su análisis y de la que obtendremos las primeras conclusiones.

### Preguntas finales de las actividades:

- ¿Crees que nos influye la publicidad?
- ¿Tiene efectos sobre las personas que nos rodean? ¿Y sobre nosotros?
- ¿La publicidad te ayuda a decidir lo que compras y lo que no?
- ¿Es objetiva la publicidad?
- ¿Intenta convencernos de una forma razonada y «limpia»?
- ¿Crees que la publicidad busca sólo «vender más» o que persigue también crear un imaginario a su alrededor, que afecta a los estilos de vida?
- ¿Influyen esos valores y formas de conducta en la identidad de grupos sociales y «tribus urbanas»?
- ¿Pueden llegar a determinar la pertenencia a un grupo?
- ¿Los anuncios para adolescentes-jóvenes nos reflejan?
- ¿Somos como la publicidad nos retrata?
- ¿Influye este tipo de publicidad a la hora de comprar?
- ¿Compraría una marca desconocida que fuera más barata?
- ¿Desconfías de las marcas que no conoces?
- ¿Lo haces a la hora de comprar tu ropa?
- ¿No es un engaño presentarnos a personas a las que admiramos asociándolas a determinadas cosas que, curiosamente, no podemos comprar?
- ¿No intentan decirnos que si las adquirimos nos pareceremos a ellas?
- ¿Nunca has sentido que de no tener algo determinado, unas zapatillas deportivas, un pantalón, una camisa... de una marca y características concretas, por ejemplo, estás «fuera de onda y eres menos que los otros»?
- ¿Crees que tener el último modelo de ropa que está de moda hará que te sientas mejor?
- ¿Los demás pensarán que lo eres? ¿No piensas que eso es lo que te han hecho creer?

En este test se han incluido preguntas abiertas con el fin de buscar un abanico más amplio de respuestas. De estas preguntas abiertas se han transcrito aquellas que hemos considerado las más representativas de los adolescentes con el fin de reflejar su opinión y lo que han aprendido de ello.



El trabajo sobre las MARCAS te ha parecido:

☐ Demasiado largo

☐ Demasiado corto

☐ Duración adecuada

	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Algo de acuerdo	Nada de acuerdo
¿Crees que nos influye la publicidad?				
¿Tiene efectos sobre las personas que nos rodean? ¿Y sobre nosotros?				
¿La publicidad te ayuda a decidir lo que compras y lo que no?				
¿Es objetiva la publicidad?				
¿Intenta convencernos de una forma razonada y «limpia»?				
¿Crees que la publicidad busca sólo «vender más» o que persigue también crear un imaginario a su alrededor, que afecta a los estilos de vida?				
¿Influyen esos valores y formas de conducta en la identidad de grupos sociales y «tribus urbanas»?				
¿Pueden llegar a determinar la pertenencia a un grupo?				
¿Los anuncios para adolescentes-jóvenes nos reflejan?				
¿Somos como la publicidad nos retrata?				
¿Influye este tipo de publicidad a la hora de comprar?				
¿Compraría una marca desconocida que fuera más barata?				
¿Desconfías de las marcas que no conoces?				
¿Lo haces a la hora de comprar tu ropa?				
¿No es un engaño presentarnos a personas a las que admiramos asociándolas a determinadas cosas que, curiosamente, no podemos comprar?				
¿No intentan decirnos que si las adquirimos nos pareceremos a ellas?				
¿Nunca has sentido que de no tener algo determinado, unas zapatillas deportivas, un pantalón, una camisa... de una marca y características concretas, por ejemplo, estás «fuera de onda y eres menos que los otros»?				
¿Crees que tener el último modelo de ropa que está de moda hará que te sientas mejor?				
¿Los demás pensarán que lo eres?				
¿No piensas que eso es lo que te han hecho creer?				

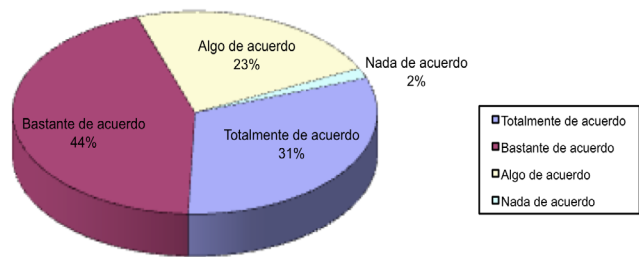
## Resultados de la encuesta

Pregunta	Totalmente de acuerdo		Bastante de acuerdo		Algo de acuerdo		Nada de acuerdo	
	Alumnos	%	Alumnos	%	Alumnos	%	Alumnos	%
1	19	31%	27	44%	14	23%	1	2%
2	10	16%	31	51%	18	30%	2	3%
3	12	20%	18	30%	22	36%	9	15%
4	5	8%	19	31%	26	43%	11	18%
5	5	8%	14	23%	13	21%	29	48%
6	32	52%	14	23%	13	21%	2	3%
7	8	13%	23	38%	21	34%	9	15%
8	8	13%	23	38%	25	41%	5	8%
9	4	7%	22	36%	23	38%	12	20%
10	2	3%	4	7%	24	39%	30	49%
11	16	26%	28	46%	17	28%	1	2%
12	22	36%	6	10%	22	36%	11	18%
13	13	21%	10	16%	15	25%	23	38%
14	15	25%	19	31%	15	25%	12	20%
15	21	34%	21	34%	15	25%	4	7%
16	26	43%	18	30%	9	15%	7	11%
17	6	10%	15	25%	13	21%	27	44%
18	8	13%	11	18%	16	26%	25	41%
19	6	10%	14	23%	29	48%	12	20%
20	15	25%	13	21%	22	36%	11	18%

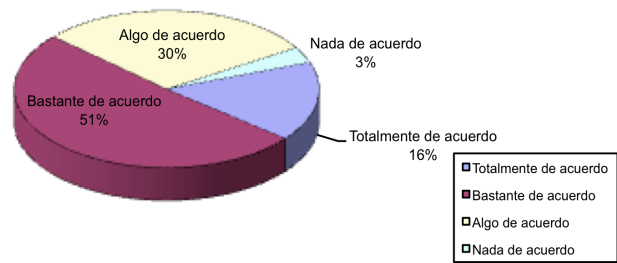
De la encuesta realizada a los alumnos he destacado aquellas preguntas que he considerado que podían ser significativas para el estudio en cuestión. En algunas de ellas he podido comprobar que, para los adolescentes, la influencia de la publicidad es muy fuerte, sobre todo a la hora de decidir lo que van a comprar o si lo van a comprar, así como los efectos que producen sobre todas las personas que les rodean; también se han dado cuenta de que los medios de comunicación de masas no utilizan la publicidad de una forma razonable y limpia, y que su principal objetivo es vender más a costa de lo que sea, aunque ellos salgan perjudicados. De todas formas, tampoco se ven identificados o reflejados en dicha publicidad, pues consideran que, en ocasiones, muestran a

adolescentes que no son un reflejo de ellos y por tanto no se corresponden con la realidad, creen que son personajes idealizados y muy alejados de ellos.

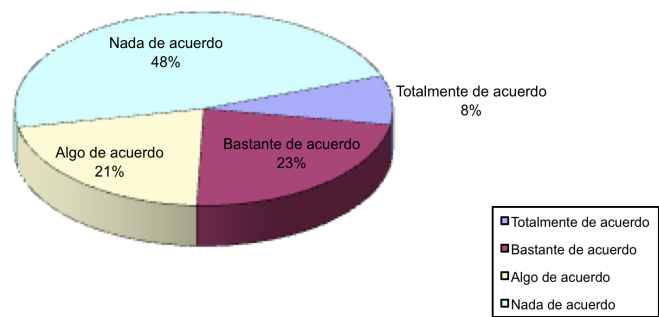
¿Crees que nos influye la publicidad?



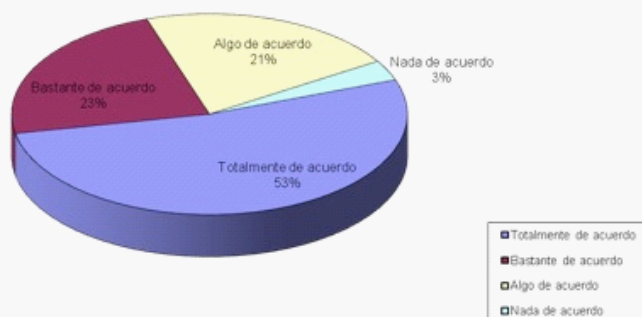
¿Tiene efectos sobre las personas que nos rodean? ¿Y sobre nosotros?



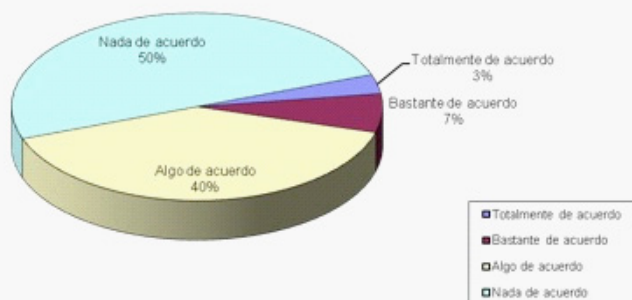
¿Intenta convencernos de una forma razonada y “limpia” ?



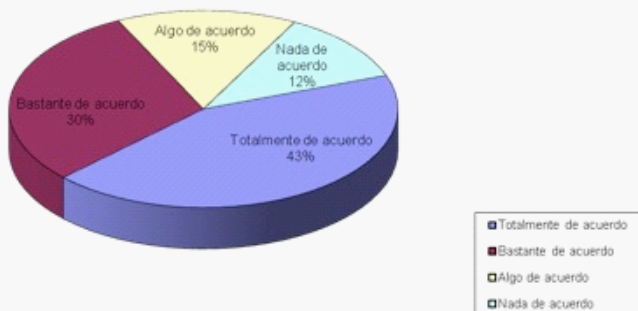
¿Crees que la publicidad busca sólo "vender más" o que persigue también crear un imaginario a su alrededor, que afecta a los estilos de vida?



¿Somos como la publicidad nos retrata?



¿Intentan decirnos que si adquirimos el producto que anuncia una persona que admiramos nos pareceremos a ella?



## Conclusiones de la implementación Bloque A: MARCAS (Imagen comercial. La publicidad)

En este apartado hemos desarrollado uno de los objetivos principales de nuestra investigación: la realización de una propuesta educativa en la que se incluye la CULTURA VISUAL como herramienta válida para facilitar la comprensión de las artes visuales a los adolescentes que cursan la asignatura de Educación Plástica y Visual en el ámbito de la Educación formal y, en particular, en la ESO. A lo largo del marco empírico de nuestra investigación (desarrollado a lo largo del Capítulo II), no sólo hemos creado una propuesta teórica (el Proyecto *CulturaESO*), sino que lo hemos llevado a cabo dentro de un entorno educativo con unos resultados muy satisfactorios, realizándose numerosos vídeos y fotografías que justifican de manera sencilla y visual el funcionamiento de este proyecto. Para la realización de estos vídeos y fotografías se presentó a los padres de los alumnos una carta en la que se les solicitó su consentimiento para poder grabar tanto los trabajos de sus hijos como su trabajo diario con fines educativos y documentales (los alumnos que cursan ESO son menores de edad). Gracias a toda la información audiovisual obtenida se realizaron memorias visuales, proyectándolas en la clase, lo cual facilitó el debate abierto, disfrutando del trabajo realizado.

Lo que más han destacado los alumnos dentro de su propio aprendizaje es el trabajo en equipo y el descubrir que son capaces de hacer cosas que antes creían que no podían hacer. Una vez desarrollados todos los objetivos y obtenidos sus resultados se llega a la siguientes conclusiones: los adolescentes tienden a adoptar, sin apenas darse cuenta, los gestos, los peinados, el tipo de ropa y demás signos externos de los actores, presentadores, cantantes... también tienden a seguir sus costumbres, su género de vida, sus vicios y aficiones, sus criterios estéticos y morales. Esta identificación e imitación puede ser consciente o inconsciente. «Las gentes se peinan, se visten y hablan como sus ídolos para sentirse coparticipes vicariales de su élite privilegiada» (Román Gubern: *El eros electrónico*).

El utilizar un personaje público en una campaña publicitaria tiene mucha razón de ser para las empresas que se dedican a la publicidad. La firma Nike consiguió elevar a Michael Yordan a la categoría de estrella mundial, el resultado, según Lipovetsky (2007: 175), se construyó sobre un fondo de pasiones colectivas por el deporte de competición. La marca no inventó nada en cuestión de estilo de vida: se contentó con convertir en estrella a una figura que respondía a los gustos del público deportivo. Para muchos adolescentes este deportista era un modelo a seguir, a imitar... dicha firma se aprovechó de este fenómeno producido entre el público juvenil apasionado por el deporte, consiguiendo que las ventas de camisetas y otros productos se multiplicasen. Un fenómeno de imitación lo constituye la moda. Supone un intento de adaptarse al grupo de referencia que cada uno se ha impuesto y de esta manera distinguirse de los demás que forman parte de su grupo de pertenencia. Pero, por otra parte, los que siguen la moda procuran no diferenciarse demasiado de este último grupo porque serían rechazados por él. Actualmente uno se compra una marca y no el producto de la misma, ¿por qué? La respuesta es muy sencilla, todos quieren destacar sobre los demás, diferenciarse del resto, darse aires de importancia. La atracción que uno siente hacia una marca no sólo se basa en el reconocimiento de la sociedad, sino, como dice Lipovetsky (2007: 42), en «el placer narcisista de sentir cierta distancia respecto de lo ordinario, alimentando una imagen positiva de sí para sí», comenta que lo que importa no es ya imponerse a los demás, sino confirmar el propio valor ante los propios ojos, estar, como dice Veblen, satisfecho de uno mismo: «L'Oréal. Porque yo lo valgo».



«En nuestros días, la fascinación por las marcas se alimenta del deseo narcisista de gozar del sentimiento de ser una persona de calidad, de compararse ventajosamente con los demás, de ser diferente de la masa, sin que por ello se movilice la carrera por la estima ni el deseo de dar envidia a nadie» (Lipovetsky, 2007: 43).

Se están dando unos roles de conducta y unos estereotipos en los adolescentes con respecto a la belleza o la forma de vestir que no son reales, ya que corporalmente los adolescentes no son iguales, y se debería fomentar la aceptación de uno mismo y no fomentar imágenes que, en la mayoría de los casos, no reflejan la realidad de este colectivo. Se pinta a un adolescente preocupado únicamente por la imagen que los demás puedan tener de él.

No se inculcan valores de respeto, de solidaridad, de ser uno mismo con independencia de lo que puedan pensar los demás, sino que se pretende que todos tengan un modo de vida tipo para poder conseguir ser aceptado e integrarse en el grupo.

La publicidad incita a los jóvenes al consumo masivo de productos de determinadas marcas. Es cierto que las marcas están cada vez más en la vida cotidiana de los adolescentes, de tal manera que éstos se orientan desde el punto de vista de las marcas. El gusto por las marcas y la moda aparece entre los adolescentes de todos los grupos sociales. Se imponen unas formas de vestir, de actuar, de hablar y de consumir. La relación que existe entre los adolescentes y las marcas es muy variada, en ocasiones comentan que no hay relación: «No la conozco, solamente he oído hablar de ella, es intratable». El que un adolescente lleve una marca determinada no significa que quiera sentirse por encima de los demás, sino todo lo contrario, significa «no parecer menos que los demás», intenta por todos los medios no ser despreciado y mucho menos rechazado por el grupo. La elección de esta marca será lo que le distinga de los demás, del mundo en el que viven sus padres, es decir, pasará a ser su sello de identidad, tanto individual como de grupo. Exhibirla en público será una forma de reafirmar su personalidad. Como comenta Lipovetsky: «La marca exhibida es subjetivadora, pues manifiesta, aunque sea en la ambigüedad, una apropiación personal, una búsqueda de individualidad, así como un deseo de integración con el grupo de los iguales, un yo que reivindica, a los ojos de todos, los signos de su apariencia» (2007: 46).

El riesgo a no quedar satisfecho hace que los jóvenes se inclinen hacia las marcas conocidas, demostrando más sensibilidad hacia ellas. Cuanto más se proyecte el adolescente en sus compras, cuanto más estime dar una cierta imagen de sí mismo, más importancia dará a la marca para que ésta le ayude a situarse a controlar esa imagen de sí mismo. En el acto de la compra el sujeto reduce su inseguridad adquiriendo una marca que le favorece para la aceptación social. Es una compra para los demás.

Durante los años sesenta y setenta, cierto grupo de sociólogos críticos se dedicaron a deconstruir esta ideología de necesidades, ya que consideraban que el consumo era una forma de diferenciación social. En la escuela de Velben consideran que: «No hay objetos deseables por sí mismos, ni atracción por las cosas en sí mismas, sino por todas partes apremios de prestigio y el reconocimiento, la posición y la integración social» (Lipovetsky 2007: 33), de esta manera podemos decir que el adolescente consume este tipo de productos para ser aceptado y reconocido por el resto del grupo. La publicidad les inculca el consumo de productos y les aconseja la compra y la utilización de unos determinados bienes para poder alcanzar los objetivos de felicidad que se refleja en la mayoría de los anuncios.

El contenido de los mensajes publicitarios suele ser de dos tipos:

Contenido de los mensajes publicitarios	
<b>Informativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intenta convencernos ofreciendo datos.</li> <li>• Habla sobre las características que tienen los productos o los servicios.</li> <li>• Se dirige a nuestra razón.</li> </ul>
<b>Persuasivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se dirige a nuestras emociones y sentimientos.</li> <li>• Es mucho más peligroso, porque nos convence más fácilmente.</li> <li>• Puede influir en nuestro comportamiento como consumidores.</li> </ul>

Un anuncio puede contener un solo tipo de contenido o ambos conjuntamente, dependiendo de lo que nos quieran vender y de la reacción que quieran conseguir con el mismo en el público al que va dirigido.

Hay anuncios que nos impactan directamente, y hay otros muchos que aparentemente no nos influyen, porque ni siquiera les prestamos atención, pero tenemos que estar atentos, porque muchos de los mensajes que recibimos se quedan en nuestro subconsciente, esperando salir en el momento oportuno. De lo contrario, ¿por qué cuando vamos a comprar a un establecimiento un producto cualquiera (algún producto de perfumería, por ejemplo) cogemos aquel cuyo nombre o imagen nos suena y no uno desconocido? Aunque a veces parece que la publicidad no nos influye, nuestro comportamiento nos demuestra lo contrario. Para defendernos de la publicidad que nos llega a través de los anuncios debemos aprender a analizarlos con discernimiento. Para ello necesitamos saber cómo se realiza este análisis y cómo ser más críticos. La publicidad está en todas partes, no podemos deshacernos de ella, pero sí podemos aprender a defendernos de ella. ¿Cómo? La respuesta a todas estas preguntas está en nuestras manos, nosotros decidimos lo que queremos hacer, aunque en ocasiones no es tan fácil. La mejor manera es haciéndonos las siguientes preguntas:

Pregunta	Respuesta
¿Qué me quiere vender?	
¿Lo necesito?	
¿Qué es lo que dice para convencerme?	
¿Cómo lo dice?	
¿Qué palabras usa?	

¿Qué imágenes aparecen?	
¿Qué historia me cuenta?	
¿Qué tipo de voz me habla del producto?	
¿Es verdad lo que me dicen?	

Una vez preguntados los alumnos sobre ello, éstas son algunas de las conclusiones que se pueden extraer:

- Son conscientes de la influencia que tiene la publicidad, pero consideran que también lo hace el *merchandising*, es decir, el producto que se vende, el propio envase que contiene el producto (alguno reconoce haber comprado una colonia sólo por el diseño del envase), el lugar donde se coloca en el establecimiento (la mayoría pensaba que la situación era arbitraria, que no había que pagar por el dónde y el cómo colocar el producto).

- Hay muchas maneras de conseguir que las personas se sientan atraídas por los productos y quizá la que tiene más poder de todas ellas es ver el producto en el establecimiento, la compra por impulso es muy frecuente. Están hartos de pasear por centros comerciales y ver infinidad de tiendas, nunca se habían cuestionado que el diseño o el montaje de los escaparates les pudiera inducir a comprar. Ahora que han estudiado el tema con más profundidad distinguen las técnicas de persuasión que se utilizan.

- En lo referente a la moda, reconocen que a muchos les gustaría seguir más la moda pero que no disponen de medios económicos suficientes, les da igual ser esclavos de la misma, el caso es llevar eso que tanto desean y no ser excluido del grupo por no tenerlo. No son fieles a la marca, pero sí al sello de identidad del grupo. Muchos de ellos confiesan que en sus casas no tienen para comer, pero no por ello van a dejar de llevar el último modelo de móvil (por ejemplo), «eso es problema de sus padres no de ellos».

- Aunque en general afirman no dejarse influir por la publicidad, los adolescentes de hoy tienden a comprar lo que ven anunciado, y el valor de la marca es decisivo en el momento de la compra. Las marcas pierden importancia a medida que los adolescentes van llegando a la edad adulta.

- El utilizar a personajes conocidos en la promoción de ciertos productos comerciales les parece muy buena idea, pues en la mayoría de los casos les gustaría parecerse a ellos, aunque nunca habían pensado que pudiera ser una trampa publicitaria para inducirles a comprar aquello que promociona el/la famoso/a.

- Es en las películas que se proyectan en los cines o en la televisión donde aparecen todos esos objetos de deseo, esos personajes a los que imitar, esa visión que te dan de la «realidad» tanto directores como realizadores. Por supuesto sus amigos manifiestan en ocasiones que unos son un calco de otros, siguen una estética determinada, pero no les importa, lo importante es ser aceptado a toda costa.

### Conclusiones de la implementación de la unidad didáctica

#### «¿Dónde estoy?»

En un principio la actividad les resultó un poco cortante, les daba demasiada vergüenza y no querían posar. En el momento en que uno de ellos rompe el hielo, y los demás ven que no pasa nada, se lanzan y protestan porque no se respetan los turnos de posado, cada uno escoge el lugar donde quiere estar situado en el mural, todos se reconocen en sus siluetas. Lo más significativo para ellos fue que el resto de sus profesores y compañeros de otras clases vinieran a ver su trabajo y los identificasen dentro de la gran obra que habían realizado y que les felicitasen.

Destacar que gracias a esta actividad se consiguió que un alumno (objeto escolar) se incorporase a la misma y participara por fin en algo, su actitud hacia la clase cambió, ayudó a sus compañeros y fue muy respetuoso con los trabajos de los demás; los profesores de otras asignaturas me preguntaron «cómo lo había conseguido, si siempre se niega a todo», esto me dio que pensar. Ante situaciones como ésta, de pasotismo y desinterés, el educador debe mostrarse más accesible y cercano al alumno (no intentando ser amigo o colega), tiene que conseguir que se sienta importante con lo que hace o expresa, lograr que participe activamente en las charlas y debates y reconocer que el aprendizaje puede ser recíproco.

### Conclusiones de la implementación de la unidad didáctica

#### «¿Dónde? ¡Estoy aquí!»

Al ser una actividad abierta a todo el colectivo de estudiantes, el trabajo les resultó un poco violento a aquellos alumnos que no estaban habituados a este tipo de metodología de trabajo, principalmente a los que yo no les impartía clase (mis alumnos tenían rodaje y estaban acostumbrados a todo tipo de sorpresas), por lo que muchos de ellos no querían hacerse fotografías, y menos posando, para que todos los compañeros los vieran, pero en el momento en que uno de ellos lo hace (en muchas ocasiones el/la líder, el alumno/a que controla al grupo), los demás se lanzan y protestan porque quieren ser los primeros en posar. Cada uno escoge el lugar donde quiere estar situado en el cuadro y con quien fotografiarse, pueden ser amigos, profesores, padres de los alumnos... Lo más gratificante fue que perdieran la vergüenza a ser fotografiados, que participasen con sus amigos, posaran con sus profesores, se divirtieran con compañeros de otras clases, se identificasen dentro de la gran obra que habían realizado, que se felicitasen por el resultado final y aprendieran a trabajar todos en equipo.

Destacar que esta actividad, que en principio se pensó para realizar con los alumnos de ESO del centro, se abrió a toda la comunidad educativa, participando en la misma voluntariamente aquellos que quisieron (padres de alumnos, conserjes, junta directiva, los demás profesores, los demás alumnos del centro; así mismo destacar que el autor literario que fue invitado ese año durante la Feria del Libro se ofreció también para formar parte de nuestra obra, le pareció una idea muy original). Gracias a esta actividad conseguí que la participación por parte de todos los miembros de la comunidad educativa en la realización de este montaje fuera impresionante, que lo hicieran voluntariamente y que además se divirtieran. Este trabajo sirvió como seña de identidad del Centro, y durante los siguientes años pasó a formar parte de los fondos del mismo.

## Implementación Bloque B: PRENSA (Imagen informativa)

### Conclusiones implementación Proyecto *CulturvESO*

#### IMAGEN INFORMATIVA

CURSO	BLOQUE B	PROYECTOS - UNIDADES DIDÁCTICAS	
2004-2005	PRENSA	9.- Contamina tu mente	12.-El quiosco de la prensa
		10.- ¡Eres una estrella!	
		11.- ¡No quiero ser mujer florero!	13.- <i>El Afila</i> nuestro periódico

### Conclusiones de la implementación de la unidad didáctica

#### «Contamina tu mente»

En la mayoría de las revistas que se seleccionaron aparecen unos modelos de conducta concretos con los cuales estos jóvenes se identifican, ello refuerza el mensaje de tener un determinado canon de belleza, una forma de vestir, de ser feliz. Los modelos que se muestran son extremadamente delgados, en ocasiones con unos cuerpos perfectos, dando consejos en el modo de vestirse, de comportarse ante los demás, con lo que se consigue que estos adolescentes puedan considerarse fuera de lugar o excluidos de su entorno si no logran esas metas o no cumplen los roles establecidos.

Destaca la aparición en las revistas de personajes famosos, donde exponen sin ningún tipo de pudor su vida privada, su fama, dando a entender que la felicidad sólo se puede alcanzar si eres un ídolo de masas o tienes una gran cuenta bancaria. Los cantantes o los actores de moda son los modelos a imitar, no se dan cuenta que no todos pueden alcanzar el éxito, esa clase de éxito. En algunas de estas publicaciones existen secciones donde los jóvenes realizan consultas y se publican sólo cartas enviadas por las lectoras. La edad de éstos está comprendida entre los 14 y los 17 años. Sorprende el conocimiento que tienen de la sexualidad en contraposición con la escasa información que se ofrece en estas revistas sobre métodos anticonceptivos o enfermedades de transmisión sexual. Los consejos que se dan a todas estas consultas no son suscritos por ninguna persona, en algún caso sólo aparece su nombre, nunca su apellido ni su cualificación personal.

Asombra la cantidad de páginas que dedican a las secciones de horóscopos, tarot, numerosos test, donde les informan sobre temas como el amor, los estudios, el trabajo, las relaciones de pareja,

siempre con la idea de aceptación y de conseguir algo a través de los modelos que establecen estas revistas.

El principal objetivo de estas publicaciones debería ser el utilizar las mismas para formar al adolescente en valores humanos y solidarios y no ofrecerles ciertos tipos determinados de conducta.

### **Conclusiones de la implementación de la unidad didáctica**

#### **«¡Eres una estrella!»**

En la elaboración de todos estos trabajos se tiene en cuenta que los alumnos parten de la idea que ellos tienen sobre los mismos, es decir, del aprendizaje significativo, lo cual les implica no sólo a nivel intelectual sino también a nivel integral (afectivo, inteligencia emocional), se tiene en cuenta el pequeño relato de cada uno de ellos.

En todos sus trabajos recogen sus experiencias, que siempre tendrán algo que ver con lo que están tratando, se les escucha desde su marco y el aprendizaje no está fuera de su realidad, sino que está dentro de ella, lo que aprenden está dentro de su realidad. Considero que este tipo de actividades son muy positivas para elevar su autoestima y para crear canales de comunicación entre alumno-alumno y entre alumno-profesor. La práctica en grupo les sirve para aprender a ser más críticos.

### **Conclusiones de la implementación de la unidad didáctica**

#### **«¡No quiero ser mujer florero!»**

El lenguaje de la publicidad es el lenguaje del deseo, de la persuasión, de la seducción. En sus mensajes trata de reflejar lo que quisiéramos ser o tener. Para ello utiliza diversos recursos verbales, icónicos y musicales que configuran un texto pragmático cuya eficacia consiste en hacernos una gran promesa. Desde sus orígenes, las técnicas publicitarias han considerado a la mujer como la más hermosa de sus conquistas, pero también la han visto como el mejor medio para conseguir sus propios fines. Y esto, en un doble sentido: como destinataria de los productos que se pretenden vender, y como adorno bello y vehículo persuasivo para promocionar los más variados objetos de consumo en el mercado, desde bebidas alcohólicas hasta automóviles, pasando por cigarrillos, prendas íntimas masculinas o bebidas fuertes-cosa-de-hombres. Por un lado, se dirige a la mujer ama de casa y la presenta como un ser que debe obsesionarse por la blancura de la colada, y por otro «garantiza» el disfrute de éxitos sexuales sin cuento por el simple hecho de vestir una determinada marca de pantalones, lo cual pone de manifiesto la existencia de dos significados distintos del papel que la mujer tiene asignado dentro de la sociedad: de encantadora, eficiente y puntual servidora doméstica.

En la publicidad específicamente dirigida a la mujer suele filtrarse una concepción social que la considera como necesario complemento del hombre, para el que debe ser su amante, su servidora y su adorno, su pieza de caza y su trofeo. Para ello la mujer «debe» preocuparse de conseguir resplandecientes joyas y súper-activos detergentes; pañales súper-suaves, súper-absorbentes, y minúsculas, exóticas y atrevidas prendas íntimas, así como los últimos jabones de efectos mágicos procedentes de ultramar y los vestidos última moda, basta ojear algunas revistas o detenerse en los anuncios de televisión. Su tratamiento como símbolo erótico es una práctica muy frecuente en publicidad, lo que permite inducir al consumo al vincular las expectativas de satisfacción de las necesidades sexuales y de cualquier tipo a la posesión y consumo de determinados objetos. La



publicidad que recurre a lo erótico utiliza un lenguaje lleno de insinuaciones, sobreentendidos y elipsis, pues de esta forma evita el peligro de herir el pudor de la audiencia y, además, juega con la imaginación del receptor, sirviéndole en bandeja sutiles sugerencias cuyo contenido será concretado según el grado individual de represión o insatisfacción sexual. Todas las mujeres que aparecen en la publicidad son bellas y casi todas son jóvenes (entre 20 y 40 años). La belleza en el mundo publicitario es obligatoria para que una mujer sea aceptada y condición imprescindible de su éxito profesional y vital. La excepción son las amas de casa que se publicitan con una estética más realista que huye de las súper-bellas con las que nunca se identificarían. Las mujeres que aparecen en los *spots* no tienen ningún problema de belleza, se cuidan y saben aprovechar los avances de la técnica y de la ciencia. La belleza femenina implica un perfecto acabado de todos los detalles. Sólo esa perfección conseguirá la completa armonía entre todos los aspectos de la apariencia que llamamos belleza.

Últimamente la mujer se va introduciendo en el mundo laboral, político y socioeconómico con una fuerza y una profesionalidad crecientes. Pese a esto, los medios de comunicación quieren llegar a la población dando la imagen de la mujer liberada y moderna que pone de manifiesto sólo su vertiente erótico-sexual, que hace de la mujer un objeto de uso para el hombre. Estos mensajes obligan a la mujer a asumir un papel de agresividad sexual para ser cada vez más valorada por el hombre. Ella misma se convierte, al aceptarlo, en objeto de deseo de un machismo retrógrado. Esto hace que aparezcan patrones de la mujer como la «mujer diez», «la mujer *kleenex*, de usar y tirar», la mujer que piensa que conseguirá la realización personal mediante el máximo de experiencias sexuales. En relación con esta imagen, la escritora Elisa Lamas comentaba en un artículo: «La organización generalizada del cuerpo de la mujer como una perdiz de reclamo, para vender todo tipo de objetos de consumo. De esta manera parece que con el cuerpo de la mujer no pueda haber personas como Marie Curie, la Madre Teresa de Calcuta o Margaret Thatcher, que aunque salgan en los medios de comunicación nunca lo hacen con músicas sugeridas o luces embellecedoras. Aquello con que se nos bombardea sin compasión es la mujer cascanueces (cuerpo perfecto de una, ojos misteriosos de otra, piernas esbeltas de otra tercera...)» (Lamas, 2005).

Los medios de comunicación presentan a la mujer que triunfa como una mujer económicamente retribuida. Está la imagen de la mujer que tiene acceso a un solo sueldo y que se realiza con el trabajo. No se habla de otras tareas como son la administración de un hogar, la educación de los hijos, etc... Los anuncios presentan a ciertas mujeres como el patrón del éxito y de la realización, mientras el ama de casa y la mujer que consume el tiempo con sentido de servicio a menudo aparece como una persona de bajo nivel cultural o preocupada sólo por problemas funcionales y de poca trascendencia. ¿Por qué la retribución de un trabajo es lo que dignifica y valora a este trabajo? Porque estamos sumergidos en una sociedad de consumo, donde si no ganas, no gastas, no compras, no tienes y no-eres. La discriminación de que ha sido objeto la mujer a lo largo de los siglos ha supuesto que haya quedado enmarcada dentro de unos roles sociales que han recortado sus posibilidades de desarrollo personal (Furnham, 1989). En el siglo *xxi* ya empieza a apreciarse un gran cambio de actitud. Un ejemplo de este cambio lo podemos encontrar en numerosos anuncios televisivos donde se utiliza la voz en *off* masculina con la idea de dar más credibilidad y convencimiento, sin embargo, en los últimos años, es notable la proliferación de voces en *off* femeninas.

Los adolescentes tienden a adoptar, sin apenas darse cuenta, los gestos, los peinados, el tipo de ropa y demás signos externos de los actores, presentadores, cantantes... también propenden a

seguir sus costumbres, su género de vida, sus vicios y aficiones, sus criterios estéticos y morales. Esta identificación e imitación puede ser consciente o inconsciente. «Las gentes se peinan, se visten y hablan como sus ídolos para sentirse copartícipes vicariales de su élite privilegiada» (Román Gubern: *El eros electrónico*). Un fenómeno de imitación lo constituye la moda. Supone un intento de adaptarse al grupo de referencia que cada uno se ha impuesto y de esta manera distinguirse de los demás que forman parte de su grupo de pertenencia. Pero, por otra parte, los que siguen la moda procuran no diferenciarse demasiado de este último grupo porque serían rechazados por él. Se están dando unos roles de conducta y unos estereotipos de los adolescentes con respecto a la belleza que no son reales, ya que éstos no son iguales corporalmente y se debería fomentar la aceptación de uno mismo y no fomentar imágenes que, en la mayoría de los casos, no reflejan la realidad de este colectivo. Se muestra a un adolescente preocupado únicamente por la imagen que los demás puedan tener de él, no se inculcan valores de respeto, de solidaridad, de ser uno mismo independientemente de lo que puedan pensar los demás... lo que se pretende es que todos tengan un modo de vida tipo para poder conseguir ser aceptado e integrarse en el grupo. Se debería fomentar en ellos una conciencia crítica a la hora de contemplar un anuncio, dándoles los suficientes elementos de juicio para que puedan valorar como bueno o malo un mensaje publicitario, para no aceptar sin más lo que se les comunica.

Se ha comprobado la influencia negativa que la representación de un cuerpo femenino perfecto tiene sobre la percepción personal que las receptoras (en este caso adolescentes) tienen sobre sí mismas. Uno de los problemas más acusados es el grado de identificación de la audiencia y el consiguiente deseo de ser como la imagen representada. Hay estudios que demuestran que la mayoría de las consumidoras adolescentes (últimamente este problema también se da en adolescentes varones) sienten un grado de insatisfacción cuando observa modelos estilizados. La bulimia y la anorexia son dos trastornos alimenticios que se achacan a la influencia en las jóvenes de la representación de cuerpos femeninos perfectos (Rabak, 1998). No se pueden encontrar fórmulas mágicas que sirvan para conformar un código de conducta para quienes trabajan en publicidad. Por todo esto, debería haber una mayor sensibilidad social, para conseguir que la mujer deje de ser objeto de abuso publicitario. Las composiciones o montajes finales del anuncio suelen realizarse por lo general en colores cálidos frente a un reducido número realizados en colores fríos, tal vez por ser los primeros más atrevidos e insinuantes, aportando en algunos casos un toque erótico. Hay que destacar el predominio de modelos fotografiados con la boca abierta de una manera muy insinuante tanto en anuncios donde aparecen solamente mujeres como en los de parejas; por el contrario, en el grupo de modelos masculinos el porcentaje desciende de una manera espectacular al aparecer todos con la boca cerrada. También destacamos que, en los anuncios de la categoría mujer, predomina la representación de féminas con ropa muy sexy y sugerente frente al resto de las categorías, apareciendo como mujer fatal o misteriosa, poseedora de un secreto poder sobre los hombres.

En el apartado de connotaciones sexuales señalamos que, tanto en los anuncios de mujeres como en los de parejas, predominan con un porcentaje muy similar tanto las connotaciones insinuadas como las de provocación real, pasando a segundo plano las del estudio de la categoría de hombres, cuyo porcentaje más elevado no presenta ningún tipo de connotación sexual. En el grupo de parejas, los papeles de la mujer y del hombre, así como la iniciativa, aparecen equilibrados en las escenas de juego sexual. Destacamos como las más provocadoras, desde el punto de vista sexual, las campañas llevadas a cabo por las firmas Calvin Klein, Yves Saint Laurent, Chanel,

Dior o Moschino, que curiosamente coinciden con firmas relacionadas con el mundo de la moda de alto prestigio que intentan explotar el aspecto sexual del ser humano como una manera de incrementar sus ventas y para así llamar su atención.

### Conclusiones de la implementación de la unidad didáctica

#### «El quiosco de la prensa»

Para enseñar lo que está pasando actualmente, ¿qué mejor que un periódico? Estos papeles que ven la luz a diario, llenos de inexactitudes, improvisaciones, subjetivismos y publicidad patente y encubierta, son unos buenos recursos didácticos.

En los periódicos cabe de todo, pero esa diversidad de informaciones, esas contradicciones permanentes son el mejor instrumento para ayudar a los alumnos a partir de la vida misma, de la realidad social y profesional que les rodea, para construir sus propias situaciones de aprendizaje. La información diaria de la prensa puede ser analizada críticamente en las aulas para fomentar en los alumnos el ser lectores críticos y creativos; la escuela tradicional ha fomentado los mensajes escritos, pero no ha conseguido lectores asiduos. En nuestro país, el índice de lectura de prensa diaria se sitúa en los niveles más bajos de Europa, estamos al nivel de algunos países surafricanos y asiáticos.

El estudio del medio en sí requiere el análisis de la estructura periodística: ¿cómo se elabora un periódico?, ¿cuáles son las fuentes de información?, ¿qué condicionantes ideológicos y sociales determinan la información de los diarios?, ¿cómo se organizan estructuralmente los periodistas del diario?, ¿a qué lectores se dirige principalmente? Pero además es necesario estudiar el producto, el periódico que llega a las manos de los lectores: ¿qué hechos destaca?, ¿cómo se organizan los contenidos?, ¿qué elementos gráficos e icónicos se ponen en juego?, ¿qué léxico y procedimientos lingüísticos prevalecen?, ¿cómo se refleja la línea editorial?, ¿qué análisis comparativos pueden hacerse con otros diarios?...

No se pretende desde el aula impartir unos conocimientos profesionalizados sobre el mundo periodístico, ni de crear periodistas en poco tiempo. Tenemos que ser conscientes de la necesidad de la alfabetización comunicativa que los alumnos tienen que poseer para desenvolverse en la vida de una forma consecuente, crítica y responsable.

En la elaboración y desarrollo de esta actividad, los alumnos parten de las ideas previas que tienen sobre estas publicaciones impresas (los periódicos) para construir un nuevo aprendizaje, es necesario implicarlos no sólo a nivel intelectual sino también a nivel integral (la capacidad de motivarse, de perseverar en el empeño ante posibles fracasos, de controlar los impulsos, de no estar de acuerdo con opiniones diferentes a las propias, y la capacidad de confiar en los demás), pero siempre teniendo en cuenta el pequeño relato de cada uno de ellos.

A la mayoría de los alumnos este trabajo les ha parecido muy aburrido, no les ha resultado nada atractivo leer un periódico, para muchos de ellos era la primera vez que lo hacían, también les ha costado analizar la publicidad y las imágenes que aparecían en ella.

Una de las razones por las que creo que no les ha resultado atractiva esta actividad es porque la prensa es muy seria y formal a la hora de contar las cosas, no tiene en cuenta que los jóvenes se expresan de modo distinto. No se trata de usar jergas o abreviaciones propias del Messenger, se trata de entender que ellos perciben, procesan y asimilan los hechos de forma diferente. Cuando

cuentas algo, no sólo tienes que repetir lo que está sucediendo o describirlo, tienes que «enganchar» al otro con la historia, provocándole el mismo o mayor interés.

Por otro lado, la prensa escrita tiene muchos competidores más rápidos que ella que dicen lo mismo, la noticia de «primera plana» ya no es exclusiva, se conoce varias horas antes porque otros medios (internet, televisión...) ya la difundieron. Al ofrecer al día siguiente los titulares ya no hay novedad, es menos creíble y prácticamente desactualizada.

En la sociedad actual que vivimos, tan tecnificada, debemos darnos cuenta que compite con otros lenguajes y con otros medios (la radio, la televisión [en señal abierta y cerrada], internet), todos ellos accesibles desde dentro de casa, todos «aparentemente» baratos, todos dinámicos, ágiles, coloquiales y modernos. La palabra, usada en la prensa, debe presentarse más atractiva, tiene que olvidar su estructura complicada, rimbombante, la palabra escrita debe ser más visual, acompañarse de ilustraciones (fotografías, dibujos), jugar más con la tipografía, debe construirse con textos cortos, profundos, narrados de modo juvenil. La palabra debe atreverse al cambio, debemos considerar que se puede ver desde otra perspectiva, desde otra presentación, para así posibilitar nuevas lecturas.

Su formato es poco dinámico, debería considerarse tamaños más manipulables, acordes a las actividades del actual usuario, sopesar papeles más agradables al tacto, agilizar su diseño, usar formas, texturas, colores que le permitan romper las cajas o comprender que no siempre deben ser perpendiculares.

Los jóvenes de hoy serán los lectores/compradores de mañana y si la prensa sigue así ellos sólo «leerán» otros medios... y no se interesarán por los impresos...

### Algunas opiniones de los alumnos

*«No ha estado mal eso de saber que hay más hombres que mujeres, que hay más anuncios abajo que arriba y todo eso, pero de verdad, eso de ver cómo van vestidos y las posturas de ellos y ellas, ha sido un aburrimiento... que casi me duermo.»*

*«Bueno, llega a tener su punto eso de analizar algo que he visto siempre en casa, pero que como mucho he visto si salía algo de mi equipo en él. Está bien darse cuenta de que salen muchísimos más hombres que mujeres, aunque hay partes un tanto aburridas en las que nos hemos aprendido hasta los anuncios de memoria... Pero me ha gustado el trabajo.»*

Considero que este tipo de actividades son muy positivas para crear nuevas formas de comunicación entre alumno-alumno y entre alumno-profesor. Se comprueba que les gusta trabajar en grupo, consideran que les sirve no sólo para repartirse las tareas sino también para aprender a ser más críticos, a respetar opiniones diferentes de las suyas, a aprender habilidades sociales, de comunicación y para transmitir información. Es sorprendente que a medida que se desarrolla la actividad todos quieren realizar trabajos más creativos, originales, transmitir la información descubierta a los demás, pero son mucho más críticos y duros a la hora de evaluar el trabajo de otros compañeros.

Por sus comentarios he podido comprobar que esta actividad no ha funcionado tan bien como esperaba, así que conocer sus opiniones para mí ha sido fundamental para plantearme otras estrategias posibles para conseguir mejorar esta actividad.

### Ejemplo de ANÁLISIS DE UN PERIÓDICO (realizado por un grupo de alumnos)

Datos generales	Título: <b>El Mundo</b>	Fecha: Viernes 3 de noviembre de 2006 Precio: 1 € / Con 7 Vidas 3,95 € más Director: Pedro J. Ramírez Edición: Nacional Número de páginas: 72	
Estructura	1. Número de páginas por sección	<ul style="list-style-type: none"><li>• Opinión: 5</li><li>• España: 14</li><li>• Mundo: 8</li><li>• Ciencia: 2</li><li>• Motor: 1</li><li>• Economía: 6</li><li>• Bolsa: 2</li><li>• Deportes: 5</li><li>• Cultura: 9</li><li>• Anuncios breves: 1</li><li>• Servicios: 1</li><li>• Comunicación: 1</li><li>• Televisión: 2</li></ul>	
	2. Publicidad	• Número de páginas de publicidad completa: 13	
		• Publicidad en página:	<ul style="list-style-type: none"><li>– Par: 23</li><li>– Impar: 34</li></ul>
		• Posición de la publicidad:	<ul style="list-style-type: none"><li>– Arriba: 1</li><li>– Centro: 3</li><li>– Abajo: 31</li><li>– Derecha: 5</li><li>– Izquierda: 0</li></ul>

		• Fotos en:	– Color: 16 – Blanco y negro: 30
		• Ranking de publicidad:	– Productos: 13 – Viajes: 8 – Películas: 6 – Coches: 4 – Tarjetas de crédito: 2 – Normativas: 2 – Expo Zaragoza: 1
	3. Análisis de fotos	• Número de fotos:	– Blanco y negro: 61 – Color: 3
		• En fotos:	– Número de hombres: 121 – Número de mujeres: 41
		<b>Profesiones de ellos:</b>	<b>Profesiones de ellas:</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Político.</li> <li>• Empresario.</li> <li>• Escritor.</li> <li>• Director de documental.</li> <li>• Terrorista.</li> <li>• Camarero.</li> <li>• Estudiante.</li> <li>• Militar.</li> <li>• Albañil.</li> <li>• Artista.</li> <li>• Banquero.</li> <li>• Deportista.</li> <li>• Ministro.</li> <li>• Reportero.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Artista.</li> <li>• Política.</li> <li>• Estudiante.</li> <li>• Abogada.</li> <li>• Empresaria.</li> <li>• Ministra.</li> <li>• Directora.</li> <li>• Deportista.</li> <li>• Modelo.</li> <li>• Cantante.</li> <li>• Periodista.</li> <li>• Ama de casa.</li> </ul>



		Posturas de ellos:	Posturas de ellas:
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• De pie con una mano alzada indicando el número tres con los dedos.</li> <li>• Cara seria.</li> <li>• Cara sonriente.</li> <li>• Sentado cogiendo algo con la mano.</li> <li>• Andando con papeles en la mano.</li> <li>• De pie con los brazos cruzados.</li> <li>• De pie sonriendo (para una foto de grupo).</li> <li>• Sentado fumando.</li> <li>• Aguantando un peso en una construcción.</li> <li>• Sosteniendo un bebé y llorando.</li> <li>• De pie emocionado mientras toca su guitarra.</li> <li>• De pie disparando un misil.</li> <li>• Dándose un abrazo.</li> <li>• Corriendo.</li> <li>• De pie con las manos en la cintura.</li> <li>• De pie observando una escultura.</li> <li>• De pie mirando a cámara.</li> <li>• Bailando.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cara estresada.</li> <li>• De pie hablando.</li> <li>• Posando de pie mostrando un libro.</li> <li>• De pie sonriendo con un diploma.</li> <li>• De pie con bolso en las manos y mirando hacia el suelo.</li> <li>• Posando para una foto de grupo.</li> <li>• Sentada de perfil hablando.</li> <li>• De pie mirando una escultura.</li> <li>• Andando con la cara de lado.</li> <li>• De espaldas.</li> <li>• Con las manos cruzadas a la altura de la barbilla y mirando a cámara.</li> <li>• Sentada con el cuerpo hacia delante, tocándose la oreja.</li> <li>• Sentada con las manos encima de las piernas.</li> <li>• De pie y de perfil.</li> <li>• Muy sexy.</li> </ul>
		Forma de vestir de ellos:	Forma de vestir de ellas:
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• De traje de chaqueta.</li> <li>• De sport.</li> <li>• Camisa y vaqueros.</li> <li>• Chándal.</li> <li>• Uniforme militar.</li> <li>• Traje de motorista profesional.</li> <li>• Ropa de deportes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Traje de chaqueta.</li> <li>• Con vestidos.</li> <li>• Informal.</li> <li>• Muy sexy.</li> <li>• Deportiva.</li> <li>• Casual.</li> <li>• Traje típico de un país.</li> </ul>

	4. Cuestiones	Tienen que seleccionar una imagen que les resulte impactante o les provoque rechazo y contestar a una serie de preguntas.	
		• ¿Quién ha hecho esta foto?	– Reuters.
		• ¿Por qué la ha hecho?	– Para provocar nuestra fibra sensible, esa imagen representa a un hombre joven que lleva en sus brazos un bebé sin vida, víctima de una guerra, refleja la angustia y la desesperación de ese hombre, tiene que ver con la historia que se cuenta en la noticia del periódico.
		• ¿Para qué la ha hecho?	– Para reflejar la tristeza y el dolor de ese hombre, muestra el horror de la guerra en la que no respetan ni se salvan de la muerte ni los niños.
		• ¿Cuál es su significado explícito?	– Un hombre con su hija muerta en las manos llora amargamente, y detrás un hombre impasible sin ninguna relación aparente con la imagen.
		• ¿Cuál es su significado implícito?	– El hombre llora de tristeza ya que su hija recién nacida está muerta por una guerra en la que ella no tiene nada que ver. Además cuenta con la impotencia ante los soldados que no permitieron salvarla. El hombre de detrás no expresa nada, ya que para él sólo es un muerto más...

## Conclusiones de la implementación de la unidad didáctica

### «El Afila, nuestro periódico»

Hoy en día, una de las primeras y más importantes fuentes de información es internet, se muestra como el lugar inicial donde –aun siendo virtual– acuden los estudiantes de cualquier nivel. Son los que Prensky ha denominado «nativos digitales», es decir, «aquellos grupos de personas –niños, adolescentes y jóvenes– que están creciendo utilizando de modo natural un entorno digital, para ellos los ordenadores, internet, la telefonía móvil, los reproductores mp3, etc., son dispositivos conocidos y familiares» (Prensky, 2001).

Los jóvenes están realizando productos audiovisuales a la vez que son consumidores de información digital. Es fácil observar que los chicos, de los 15 hasta los 25 años, exhiben una transformación que supera su vestuario y su lenguaje. Conforman un grupo único con pensamiento diferenciado de otras generaciones. Para ellos, el hipertexto, los archivos de música compartidos y los mensajes de texto en el teléfono son elementos cotidianos e instantáneos, utilizan herramientas como el ordenador, la cámara de fotos digital o la de vídeo con soltura y familiaridad, todo esto ha producido que nuestra forma de desenvolvernó en la sociedad cambie al igual que la estructura de trabajo de los medios de comunicación.

Con esta actividad pretendemos que los alumnos se conviertan en lectores y escritores al mismo tiempo, que puedan construir y elaborar un producto digital que tenga una visión crítica, en este caso un periódico, para poderlo compartir, primero con sus compañeros del Centro escolar y después con otros usuarios que tengan intereses comunes a los nuestros.

El periódico digital tiene muchas utilidades en el aula como uso creativo, tanto por parte del docente como del alumnado. Destacamos el cuaderno de bitácora de clase, en el que se deja constancia de los contenidos vistos en las sesiones, se muestran los detalles de una actividad concreta con fecha de inicio y fin, los alumnos se convierten en cazadores de noticias, ya sea de su entorno escolar o incluso de su comunidad, consiguiendo que se conviertan en «periodistas escolares». Todos los miembros de la clase se comprometen a cuidar el informativo colectivo, en el cual publicarán artículos y noticias sobre distintos contenidos, clasificados por categorías bien diferenciadas; por ejemplo, sus reportajes, sus artículos, trabajos de clase, recomendaciones de libros, viajes, etc. Pueden utilizar las cámaras incorporadas a sus teléfonos móviles, la fotográfica y la de vídeo, para posteriormente editar los contenidos.

Los alumnos que forman parte de esta actividad tienen que conocer cómo es la estructura de su periódico, deben aprender a leer y a redactar los artículos (longitud, tipo de contenidos...), a maquetar, a realizar las cabeceras de cada sección, a buscar información a través de la red, buscar imágenes, etc. Se les indica cuál es la responsabilidad que conlleva el hecho de publicar en internet, por lo que la labor del profesor es fundamental.

El trabajo en grupo es fundamental para que esta actividad salga adelante, son secuencias encadenadas, si la primera falla los restantes miembros no pueden continuar su labor, todos son parte del resultado final de esa obra que es su periódico.

Esta actividad les resulta muy motivadora, se sienten cómodos, conocen el medio en el que van a trabajar (los programas informáticos, las nuevas tecnologías) y no les produce ningún temor encontrar problemas, buscan soluciones alternativas (muchas respuestas las buscan en internet, son autosuficientes).

## Implementación Bloque C: VIDEOJUEGOS (Imagen de entretenimiento)

### Conclusiones implementación Proyecto *CulturvESO*

#### IMAGEN DE ENTRETENIMIENTO

CURSO	BLOQUE C	PROYECTOS - UNIDADES DIDÁCTICAS	
2005-2006	VIDEOJUEGOS	14.- Seducido por los videojuegos	15.- ¡Soy director!

### Conclusiones de la implementación de la unidad didáctica «Seducidos por los videojuegos»

Después de realizar el análisis de los videojuegos se aprecia que es un mundo claramente machista. Los videojuegos están hechos para chicos, pensados para un imaginario masculino (si no machista), y responden a lo que desde la representación social serían los deseos, las afinidades y las aficiones de los varones. Respecto al perfil de quiénes jugarían a cada tipo de juego, podemos señalar que las chicas prefieren los de plataforma y de rol, mientras que los chicos eligen los de carreras y los bélicos. El videojuego es una práctica solitaria donde el jugador juega solo, aunque también lo hace estando con sus amigos (con los que se supone que alterna las jugadas). Si se juega es fundamentalmente porque resulta divertido y conlleva la posibilidad de aventurarse al «como si»: «meterse en el juego», evocar la realidad, resulta primordial la capacidad de atracción que el videojuego implique. Los juegos pueden llegar a enganchar, el parecido con la realidad es en ocasiones muy fuerte, muchos poseen un alto contenido de violencia, aunque eso no impide que se deje de jugar, la mayoría de los adolescentes están acostumbrados a ver esta violencia en las películas, series de televisión e incluso en sus lugares de residencia, por lo que lo consideran algo normal. Entre las razones por las que los videojuegos no influyen de manera positiva en los adolescentes están: fomentan el aislamiento, hacen perder el tiempo, crean adicción, incrementan actitudes violentas, inducen a la pérdida de noción de la realidad; esta opinión está más alimentada por chicas que por chicos. Por el contrario, existe un grupo que considera que estos juegos aumentan la creatividad y las habilidades, son historias interesantes y divertidas, son una buena forma para desconectar... y son respaldadas por los chicos.

#### ¿Por qué un videojuego para ayudar a enseñar?

En la sociedad actual en la que vivimos, los videojuegos forman parte de nuestro paisaje cotidiano y están presentes en los espacios de juego en un amplio rango de edades y de grupos sociales. Los videojuegos tienen la virtud de mostrar universos complejos, usando un lenguaje que dialoga directa y fuertemente con la cultura visual de los niños y jóvenes. Desde mi punto de vista, creo que es posible usar el lenguaje de los videojuegos para construir relatos que aporten elementos para pensar temas y problemas relevantes que forman parte del currículo escolar.

## Conclusiones de la implementación de la unidad didáctica

### «¡Soy director!»

En la elaboración y creación de los trabajos, los alumnos parten de la idea que ellos tienen sobre los videojuegos, es decir, del aprendizaje significativo, básicamente hay que utilizar los conocimientos previos que éstos tienen para construir un nuevo aprendizaje. El profesor se convierte sólo en el mediador entre los conocimientos y los alumnos, ya no es él el que simplemente imparte estos conocimientos, sino que los alumnos participan en lo que aprenden (por lo general, el grado de conocimiento sobre este tema es mayor en los alumnos que en el profesor, en este caso el aprendizaje es realizado en dos direcciones). Para lograr una mayor participación, el docente debe crear estrategias que permitan que el alumno se halle dispuesto y motivado para aprender. Dependiendo del grado de motivación que pueda alcanzar el docente, el alumno almacenará el conocimiento impartido y lo hallará significativo, o sea, será importante y relevante en su vida diaria. Los alumnos recogen sus experiencias que siempre tienen algo que ver con lo que están tratando, se les escucha desde su marco, el aprendizaje no está fuera de su realidad, sino que está dentro de ella, lo que aprenden está dentro de ella.

Para poder trabajar en grupo es necesario que se ayuden entre ellos, ya sea en parejas o grupos pequeños. Con este tipo de aprendizaje cooperativo cada estudiante intenta mejorar su aprendizaje y sus resultados, pero también los de sus compañeros. Considero que este tipo de trabajo en grupo es muy positivo para ellos, les sirve para aprender a escuchar y respetar opiniones diferentes a las suyas, contribuir con ideas, intentar ponerse de acuerdo, elevar su autoestima, conseguir ser más críticos, crear canales de comunicación entre alumno-alumno y entre alumno-profesor, resolver problemas, pero sin olvidar que todos los alumnos deben dar cuenta de su propio aprendizaje realizando pruebas individuales, presentaciones en clase, tareas para completar en solitario, etcétera.

### Implementación Bloque D: TELEVISIÓN (Imagen de entretenimiento en movimiento)

#### Conclusiones implementación Proyecto *CulturvESO*

#### IMAGEN DE ENTRETENIMIENTO EN MOVIMIENTO

CURSO	BLOQUE D	PROYECTOS - UNIDADES DIDÁCTICAS	
2006-2007 y 2007-2008	TELEVISIÓN	16.- ¿Qué me vendes?	18.- Enganchados a la televisión
		17.- ¿Realidad o <i>reality</i> ?	19.- Des-infórmate

## Conclusiones de la implementación de la unidad didáctica

### «¿Qué me vendes?»

La publicidad está llena de mensajes que son emitidos por los medios de comunicación de masas (la TV) en numerosas ocasiones de forma engañosa. La mejor manera de combatirla es denunciándolo a través de la propia publicidad.

Una vez realizado el estudio se aprecia que en la mayoría de los anuncios se nos muestra que el dinero, la juventud, el atractivo, el éxito y la belleza son los únicos valores a tener en cuenta y se nos intenta convencer de que una colonia o un perfume harán que seamos más atractivos. Sin embargo, no nos lo dicen directamente, sino que lanzan mensajes ocultos que captamos sin darnos cuenta, lo que resulta mucho más efectivo para el anunciante y también más peligroso para el consumidor, puesto que este último no se da cuenta y por lo tanto no puede defenderse.

También se observa que los anuncios son diferentes para ambos sexos, podemos notar en ellos posturas machistas y anticuadas en las que la imagen de la mujer se reduce a mero objeto sexual y la del hombre a un Don Juan que visita diariamente el gimnasio y posee un coche deportivo o equivalente. En estos anuncios no se otorgan los mismos valores para el hombre que para la mujer: un hombre maduro es atractivo, una mujer madura es vieja, un hombre ha de tener músculos, pelo y dinero, una mujer ha de ser guapa y sexy, una mujer inteligente suele ser fea y poco femenina, al hombre le da igual que la mujer sea o no inteligente mientras sea atractiva, una mujer ha de querer necesariamente seducir a los hombres, quienes van siempre detrás de una mujer atractiva; para ambos sexos hay mensajes indignantes: si eres joven y guapo eres feliz, la juventud y la belleza pueden durar siempre si compras productos adecuados, además, tendrás éxito en todas tus conquistas y serás admirado por todos o similares.

## Conclusiones de la implementación de la unidad didáctica

### «¿Realidad o *reality*?»

El término telebasura se aplica a una determinada forma de hacer televisión caracterizada por explotar el morbo, el sensacionalismo y el escándalo como forma de atracción de la audiencia. Se define por los asuntos que aborda, por los mensajes que exhibe y sobre todo por el enfoque distorsionado al que recurre para tratar dichos asuntos y personajes.

Los promotores de la telebasura, con tal de reunir a grandes masas de espectadores ante la pantalla, utilizan cualquier tema de interés humano, cualquier acontecimiento político o social como mera excusa para desplegar lo que consideran elementos básicos de atracción de la audiencia: sexo, violencia, sensiblería, humor grosero, superstición, en muchos casos de forma sucesiva y recurrente dentro del mismo programa.

Estos programas se regodean con el sufrimiento, con la exhibición gratuita de sentimientos y comportamientos íntimos. Los componentes básicos de los mismos son:

- El reduccionismo, es decir, simplificando al máximo asuntos complejos de fácil comprensión, gusta de teorías conspiratorias de no se sabe qué poderes ocultos, que en muchos casos sirven de coartada a determinados personajes y grupos de presión en su labor de intoxicación.
- La demagogia, que suele presentar todas las opiniones como equivalentes por sí mismas, independientemente de los conocimientos sobre los que se sustentan o de sus fundamentos éticos.



La realización de supuestos debates y encuestas que no son sino simulacros de los verdaderos debates y encuestas dan lugar a la creencia del «todo vale».

- La necesidad de algunas personas de «salir en la tele», cumpliendo así su sueño. Lo que antes estaba reservado a los periodistas o a los famosos ahora es un espacio que también da cabida a la gente de la calle, anónima; ésta es una motivación muy potente para algunas personas.
- El desprecio por derechos fundamentales, como la intimidad, el respeto, la veracidad, el honor, cuya violación no puede defenderse en ningún caso apelando a la libertad de expresión, trae como consecuencia la realización de juicios paralelos, el escándalo, el amarillismo, la presentación de testimonios supuestamente verdaderos, pero que en realidad provienen de invitados profesionales, y, por supuesto, el ensalzamiento en la televisión del protagonismo de personajes del «mundo rosa». El problema es más sangrante cuando este tipo de contenidos se distribuyen a través de las televisiones públicas, cuya obligación moral y legal es suministrar productos culturalmente correctos.

Después de este análisis, podemos hacernos las siguientes preguntas:

- ¿Implica esto tratar temas tan íntimos y conflictivos de forma banal?
- ¿Hay que transformar en entretenimiento público las revelaciones personales de los adolescentes?

### Conclusiones de la implementación de la unidad didáctica «Enganchados a la televisión»

Muchos adolescentes empiezan a manifestar una gran dependencia de las nuevas tecnologías, se pasan horas frente al televisor, el ordenador se convierte en una herramienta indispensable para ellos, lo primero que hacen al llegar a casa es encenderlo, se pasan todo el día conectados a internet (en las diferentes redes sociales: Tuenti, Facebook, Messenger...), utilizan el móvil a todas horas, cada vez se aíslan más, las tiendas y operadoras de móviles reconocen que su mayor público se halla entre los adolescentes, poseer el aparato de última generación del momento se asemeja al síndrome que producen las marcas, **supone un símbolo de identificación social y de integración al grupo**, algunos jóvenes duermen con el móvil encendido por si alguien quiere comunicarse con ellos a esas horas, sienten ansiedad cuando no pueden utilizar estos aparatos y se aíslan del resto de personas. Estos detalles hacen pensar a muchos padres que sus hijos sufren algún tipo de dependencia que les impide llevar una vida normal.

Los mensajes transmitidos en anuncios televisivos suelen ser breves, utilizan diferentes códigos de manera que se produzca un efecto emisor que posibilite su transmisión rápida al receptor, con lo que esto conlleva. Los receptores de estos mensajes publicitarios no pueden responder ante tales impactos gráficos, textuales y audiovisuales, ante tantos símbolos, iconos, ficciones y representaciones de la realidad, produciéndose una situación de curiosidad en la sociedad. Aunque ésta adquiera esos productos y se deje llevar por sus «excelencias», se muestra supeditada e indiferente porque no tiene la posibilidad de defenderse ante tal avalancha de mensajes subliminales y de manipulaciones implícitas.

Los personajes que aparecen en los anuncios suelen ser de raza blanca y sus edades abarcan desde los 25 a los 60 años, el principal objetivo marcado por los productores del anuncio publicitario es llegar a los telespectadores, pero, ¿cómo hacerlo? Una de las principales herramientas son los personajes, a los que usan como canales de transmisión de ideologías, poder, etcétera.

Estos medios multimedia se mueven en un mundo globalizado, donde internet está jugando como herramienta fundamental, y esa globalización está siendo claro reflejo de un modelo neoliberal que se potencia día a día y nos hace entrar sin que nos demos cuenta en el tren del pensamiento único, que nos está conduciendo al fin de las ideologías.

Existe una clara tendencia a mostrar mensajes de los grupos sociales que controlan la economía mundial, no hay más que ver y escuchar los mensajes de los medios de comunicación y la publicidad encubierta (se suele manifestar claramente el poder norteamericano), en general utilizan estereotipos de belleza masculina y femenina de chicos y chicas jóvenes y atléticos, dirigidos a personas refinadas, signos indiscutibles de superioridad y de poder capitalista, y se muestran como una imagen de la burguesía adinerada que tiene como objetivo su proyección económica y social.

Los anuncios tratan de persuadir al receptor con el fin de provocar en él una acción predeterminada, imprimiéndole un movimiento en su comportamiento hacia el objetivo promocionado, hasta lograr el objetivo concreto y definido previamente. La cadena televisiva que lo emite de forma continua lleva al telespectador a una cárcel de tortura, el aparato de televisión, que una y otra vez, en momentos claves –entre eventos que nos interesan–, nos obliga a no escapar de su influencia. Nos sabemos engañados pero, ¿hasta dónde podemos llegar? No lo imaginamos, ni parece preocuparnos, estamos implicados en la pasividad que ha generado el pensamiento único y da la sensación de no poder salir del mismo. Tenemos que conseguir que esto no suceda, para ello debemos utilizar en las aulas metodologías de aprendizaje que nos permitan llegar a una juventud actualmente entregada al poder persuasivo y manipulador de los medios, para que su futuro sea el de sentirse bien como personas libres y sin condicionamientos. Si alcanzamos este objetivo, habrá merecido la pena el esfuerzo.

### Conclusiones de la implementación de la unidad didáctica

#### «Des-informate»

Esta actividad se ha desarrollado empleando las nuevas tecnologías, el uso del aula de Informática, así como el acceso a internet para buscar la información. Les parece muy novedoso, se mueven por la red como peces en el agua, es sorprendente el manejo que tienen de estas herramientas. Con los datos obtenidos, cada grupo diseña una presentación (en Power Point), la cual les servirá para presentar sus trabajos al resto de compañeros. El trabajo se realiza en grupos de tres personas como máximo, se parte de un guión, el cual puede modificarse o adaptarse a medida que encuentran la información.

El objetivo principal es analizar los informativos (telediarios, noticiarios) que se emiten en las diferentes cadenas de televisión, comprobar si una misma noticia se transmite igual en todas las cadenas, cuáles son sus señas de identidad, estereotipos que representan; para muchos estudiantes ésta será la primera vez que vean un informativo.

Para realizar el análisis se graba el telediario para después desestructurarlo. Los recursos y las secciones con las que cuentan estos programas nos facilitan el debate acerca de varios tópicos: ¿por qué se seleccionan esas y no otras informaciones?, ¿son todas de interés para los adolescentes?, ¿qué modo de producción se observa detrás de la noticia?, ¿cómo es la presentación en el plató?, ¿qué se observa en la forma de entrevistar?, ¿qué tipo de infografía ayuda a entender la noticia?

Dentro de los informativos están los clásicos, los nuevos y modernos, los cercanos, los formales... cada cadena y cada presentador tiene su estilo, aunque a la larga todos nos dan las mismas noticias.

TVE introduce novedades en sus informativos. Se han renovado para adaptarse a las nuevas tecnologías. Tienen nueva sintonía, nuevo decorado, un logotipo de marca (TD). Estos cambios también se aplican a «La 2 Noticias» y a «Los desayunos de TVE».

En España, los telediarios más modernos son los de La Sexta y los de Cuatro, quizá sea porque han sido las últimas cadenas en salir a la luz. En Cuatro se decidieron desde el primer momento por un estilo cercano, informal, para ganarse el apoyo del público, mostrándose a su lado. Hay que destacar la presencia de Inaki Gabilondo en las noticias de la noche, que le da un aire más formal para competir con Pedro Piqueras y Matías Prats. En La Sexta también tienen un formato joven, menos clásico, y apuestan por presentadores jóvenes. Quienes están en los informativos son casi todo mujeres. (Éstas son: Mamén Mendizábal, Helena Resano, Cristina Saavedra, Cristina Villanueva, María Martínez y Sandra Sabatés.)

Se aprecia un avance muy positivo a la hora de realizar las exposiciones de los trabajos finales (estos alumnos ya han realizado otros trabajos mediante esta metodología), se pelean por exponer los primeros, son muy críticos con los trabajos de los otros grupos, la innovación en las presentaciones es cada vez mejor, cada grupo quiere ser el más original, les gusta mostrar sus proyectos y lo valoran muy positivamente. Todas las exposiciones son grabadas en video.

#### Opiniones de los alumnos:

*«La televisión actual es repulsiva. Los medios informativos son totalmente manipulados por intereses políticos. Los programas son para borregos sin vida propia. Solo hay corazón, cotilleo, concursos malos y anuncios. Los telediarios depende del canal que cojas parece que estás viendo noticias de dos países distintos.»*

*«No suelo ver los informativos de la televisión porque no me resultan atractivos, veo exclusivamente los deportes y paso de una cadena a otra, son las únicas noticias que me interesan.»*

*«Yo procuro ver los telediarios en distintas cadenas para comparar: Cuatro, Telecinco, La Sexta, etc. Aunque mayormente los suelo ver en Antena 3.»*

## Hipótesis y objetivos

Al comienzo de este trabajo de investigación, formulamos una hipótesis y unos objetivos principales y secundarios que nos han servido de guía. Las respuestas a todas las preguntas tienen cabida en la formulación de la siguiente hipótesis general:

**¿El método *Placenta*, con sus formulaciones teóricas y aplicaciones prácticas, puede considerarse como una herramienta válida para la comprensión de la CULTURA VISUAL por parte de los adolescentes que estudian la ESO en la zona sur de la Comunidad Autónoma de Madrid?**

Esta hipótesis nos lleva a la formulación de otro objetivo que consideramos fundamental: ¿Sería necesario por tanto incluir el estudio sobre la CULTURA VISUAL en el currículo de la asignatura de Educación Plástica y Visual?

A lo largo de toda la tesis se han expuesto las características de estos métodos y, viendo los resultados obtenidos en las diferentes propuestas en las que se ha aplicado la combinación de estas metodologías de trabajo, se puede contestar que dicha metodología es válida para que los adolescentes que estudian Educación Secundaria puedan comprender la CULTURA VISUAL. Durante el proceso de implementación de las propuestas educativas, los alumnos han manifestado un gran interés, mostrándose activos y participativos. La gran mayoría se ha esforzado en el desarrollo de las actividades y, en particular, en conseguir buenos resultados con sus propuestas. Llama la atención que, en general, los adolescentes se muestran más preocupados por las calificaciones que fuesen a obtener por sus ejercicios que por aprender, lo que resulta bastante triste como objetivo educativo de los alumnos.

Considero que la metodología de trabajo empleada ha sido muy satisfactoria viendo los resultados obtenidos y el grado de participación en las diferentes actividades. La conclusión del Proyecto *CulturvESO* nos demuestra que nos encontramos ante una propuesta totalmente innovadora, pues en el currículo de la asignatura de EPV no se incluye la CULTURA VISUAL como elemento dinamizador de la Educación Artística en el ámbito de la educación formal, en particular en la ESO. La investigación realizada muestra y comprueba de manera positiva que diseñar y desarrollar estrategias posmodernas de intervención que amortigüen la influencia de la CULTURA VISUAL, utilizando una metodología que la integre como recurso didáctico dentro del currículo de la asignatura de Educación Plástica y Visual (independientemente del curso en el que se utilice), favorece el trabajo, fomenta el pensamiento crítico, desarrolla el conocimiento propio y, sobre todo, facilita la comprensión de las artes visuales en los adolescentes. Por tanto, podemos concluir que la CULTURA VISUAL debe ser una herramienta válida para que sea incluida como contenido dentro del currículo de la asignatura de EPV en la ESO, lo que nos llevará a corroborar que nuestra hipótesis es correcta.

## III.2 Recomendaciones

R E C O M E N D A C I O N E S	Estudiantes participativos		
	El profesor como provocador		
	Conexión con la realidad		
	Generar conocimiento		
	Uso del detonante		
	Boomerang y evaluación		
	La evaluación		
	Métodos cualitativos		
	Cuaderno de bitácora	Exposición general	Portafolio
	Incorporación de los medios de comunicación y las TICs en el aula		
	Investigación		

El objetivo primordial es vincular los temas del Proyecto *CulturvESO* con la cultura visual actual y con la realidad que rodea a nuestros adolescentes, para ello debemos estar al día del contenido vital de estos alumnos: publicidad, internet, videojuegos, la prensa del corazón, la deportiva, las series de moda, las redes sociales... y de esta manera podamos fomentar en los estudiantes el generar conocimiento propio en lugar de obligarles a asimilar conocimiento importado por el educador, quien no debe demostrar lo que sabe sino que debe ayudar a los adolescentes a generar su propio cuerpo de conocimientos.

### Estudiantes participativos

Debemos conseguir que los alumnos desarrollen un aprendizaje significativo. Esto supone que no se comporten como meros receptores de la información sino que se impliquen generando sus propios conocimientos, que los adapten a sus necesidades, que desarrollen una visión crítica de los mundos visuales que les rodean. Deben sospechar de los productos visuales comerciales, informativos y para el entretenimiento, conocer las metanarrativas, entender y construir micronarrativas: arte emergente, contrapublicidad, arte de colectivos no representados (mujeres, homosexuales, razas diferentes a la blanca, artistas locales, etc.), diferenciar entre realidad y representación, distinguir la doble codificación... Todas estas metas han de estar adaptadas a cada actividad particular que desarrollen.

### El profesor como provocador

El profesor cobra vital importancia, no puede presentarse como mero transmisor de conocimientos, sino que debe permitir que los alumnos puedan investigar, analizar, dudar... pero, ¿cómo? Debe trabajar pocos contenidos, simplificándolos y exponiéndolos de una manera clara, éstos han de ser actuales e influir no sólo en su vida académica, sino en su vida real. Los procesos educativos han de servir, por encima de los contenidos concretos, para que los adolescentes recapaciten sobre sus supuestos vitales y sobre los modelos mentales que poseen de la realidad, en nuestro caso, de la realidad visual. Hay que conseguir que los objetivos que fija el profesor sean reconocidos como propios por los estudiantes, la meta principal del profesor consiste en crear un entorno de aprendizaje favorable para el alumno y alcanzar una experiencia de trabajo positiva.

### Conexión con la realidad

Los profesores han de estar en contacto directo con la realidad, han de conocer los últimos desarrollos en cultura visual (de imagen comercial, informativa) y de Arte Contemporáneo, por ello el material de trabajo debe ser renovado constantemente en cada clase, conviene incluir material entregado por los alumnos (debe quedar plasmado en transparencias, presentaciones, pizarra). Se utilizarán imágenes de la cultura visual: de la televisión, del cine, de internet, de videojuegos...

Una vez mostradas las conclusiones pasamos a sugerir algunas recomendaciones. El trabajo de investigación llevado a cabo para la realización de este proyecto ha tenido como principal objetivo encontrar una metodología apropiada que facilitase la comprensión de la CULTURA VISUAL a los adolescentes que estudian Educación Secundaria Obligatoria en un instituto de la zona sur de la Comunidad de Madrid, así como comprobar si es una herramienta válida para que pueda ser incluida en el currículo de la ESO.

Una vez finalizada la labor de investigación se recomienda que se utilice la metodología del método *Placenta* como alternativa a los métodos de trabajo tradicionales establecidos en los centros escolares. Este método lleva implícitas unas herramientas y un proceso de enseñanza-aprendizaje que podrían ser más acordes con las tendencias educativas actuales. Éstas son algunas de las recomendaciones y sugerencias que se consideran que pueden facilitar la comprensión de la CULTURA VISUAL por parte de los jóvenes:



### Generar conocimiento

El principal objetivo dentro de la práctica educativa es la de contenido vital, favorecerá la adquisición de nuevos conocimientos (estos les son familiares pues los consumen en su vida cotidiana).

### Uso del detonante

El detonante es una pregunta que se formula para crear perplejidad y confusión, debe estar conectada con la vida real del estudiante y conseguir que genere una gran expectativa. Esta pregunta puede estar formulada a través de una imagen, una acción... que sorprenda a los alumnos y les haga estar más atentos y receptivos a las actividades que se van a desarrollar. Sirve para llamar la atención del estudiante y para conseguir que esa actividad le resulte más interesante.

### Boomerang y evaluación

Para comprobar la eficacia del proceso desarrollado debe tenerse en cuenta que el objetivo del proceso enseñanza-aprendizaje no tiene que ser la **calificación**, debe comprobarse la validez de los resultados obtenidos para realizar posibles cambios en el aprendizaje, todo esto se consigue con esfuerzo y tesón (nada es gratuito), es necesario ayudar a los estudiantes a aprender a evaluar su propio trabajo, así como el trabajo del profesor y el de la actividad programada, por ello se utilizarán:

### Métodos cuantitativos

- **Cuaderno de bitácora.** Es un informe personal donde el alumno recoge sus experiencias relacionadas con los temas de la asignatura, puede contener reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones. Refleja principalmente la experiencia de su aprendizaje, es decir, lo que aprende, sus dificultades, el análisis de la metodología, su autoevaluación y la evaluación la práctica educativa. El observar y escribir lo observado favorece la toma de conciencia respecto a esos elementos a pesar de lo mucho que les cuesta al principio.

- **Exposición general.** Cada grupo presentará sus resultados, se emplearán los medios audiovisuales (cañón de vídeo, pizarras digitales, presentaciones con Power Point, vídeos...) o medios gráficos (murales, carteles...), dependiendo del formato que se escoja para la misma, se someterán a las preguntas suscitadas por los compañeros y el profesor. Esta puesta en común siempre se acompañará de una crítica constructiva.

- **Portafolio.** Es una colección de los trabajos realizados durante el curso, donde se refleja el esfuerzo y los progresos de los estudiantes. El alumno selecciona los contenidos, los criterios para la selección, la evidencia de autorreflexión, que considera que deben aparecer. Conoce cuáles son los criterios de evaluación, se incorpora la participación en la autoevaluación y en la selección de sus trabajos. El portafolio no es una recopilación de trabajos prácticos, ya que parte de la idea de que le sirve para la construcción del aprendizaje y para la evaluación de lo aprendido, en la que intervienen el profesor y el estudiante conjuntamente. El portafolio puede ser también digital, puede recoger documentos, artículos, páginas web, diarios, presentaciones, vídeos... puede incluir los pasos y las competencias adquiridas en la realización de cada uno de los trabajos, así como el producto

final. Considero que debe formar parte del modelo educativo al ser una herramienta muy valiosa en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

## La evaluación

Determina el qué y cómo se aprende, lo cual induce un cambio importante: el paso del enfoque tradicional, la evaluación del aprendizaje, a un enfoque más enriquecedor, la evaluación para el aprendizaje. Para lograr este cambio de concepto debemos tratar de alcanzar tres objetivos:

### Objetivos de la evaluación

Claridad y concreción respecto a los criterios e indicadores de evaluación y comunicación previos a los alumnos

Incorporación y mayor responsabilidad del alumno en la evaluación

Evaluación formativa, con posibilidad de corregir los errores

Para su consecución recurrimos a incorporar los siguientes elementos en nuestro proceso de evaluación que estará centrado en el alumno:

### Proceso de evaluación

La autoevaluación

La evaluación anticipada

La autoevaluación grupal

Se diseñarán herramientas para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y para la evaluación de la docencia, los alumnos son los responsables últimos de su aprendizaje, por tanto, la evaluación debe responsabilizarles, devolviendo información, sobre cómo lo están haciendo y guiando las acciones posteriores, mucha de esta información debe proceder del profesor, pero también debe ser la que el alumno obtiene de involucrarse en la evaluación de su propio trabajo.

El trabajo en grupo será una herramienta básica para facilitar el aprendizaje, está demostrado que el trabajo cooperativo mejora el aprendizaje, los grupos estarán formados por 3 o 4 personas (de este modo garantizamos la interacción de todos los miembros del grupo), se realizarán por agrupaciones heterogéneas frente a agrupaciones homogéneas, es necesario explicarles en qué va a consistir el trabajo grupal, por qué se utiliza esta metodología, qué se espera de ellos, qué obstáculos les puede suponer, etc. De la misma forma, es importante explicarles cómo lo deben hacer, es decir, deben contribuir con ideas, ayudar a los otros a comprender los conceptos, escuchar y respetar las opiniones ajenas, intentar los consensos y, muy importante, para evitar que piensen

que el trabajo grupal es la única meta del grupo, todos deben dar cuenta de su aprendizaje a través de pruebas individualizadas, presentaciones en clase, tareas para completar en solitario, etc. Todos los proyectos se tendrán que exponer, para ello todos los grupos realizarán una puesta en común donde podrán compartir los logros obtenidos con los demás compañeros de la clase para lograr el aprendizaje.

## Incorporación de los medios de comunicación y las TICs en el aula

*«Hoy, en nuestras ciudades, la mayor parte de la enseñanza tiene lugar fuera de la escuela. La cantidad de información comunicada por la prensa, las revistas, las películas, la televisión, la radio, el cine, internet, la publicidad... exceden en gran medida a la cantidad de información comunicada por la instrucción y los textos en la escuela. Este desafío ha destruido el monopolio de las aulas de modo repentino» (Marshall McLuhan, 1974).*

Debemos utilizar en las aulas los medios de comunicación, éstos tienen un gran atractivo para los alumnos, integran nuevos lenguajes que facilitan la transmisión de conocimientos, constituyen una herramienta que nos sirve para trabajar conceptos, capacitan a los alumnos en la adquisición de destrezas para codificar, interpretar y traducir los múltiples códigos y lenguajes que ofrece nuestra cultura, favorecen el acercamiento entre el mundo escolar y el que reflejan los medios, es decir, educan en el mundo actual, en nuestro siglo...

Por otro lado, no podemos considerar el empleo de las TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación) como la solución a nuestros problemas en el diseño del currículo, sino como otras herramientas a tener en cuenta. A la hora de realizar el diseño del proceso formativo, tenemos la oportunidad de utilizarlas antes, durante y después de la clase (por ejemplo, internet ofrece la posibilidad de actualizar conocimientos, de colaborar con otros, encontrar recursos y materiales interactivos). No debemos olvidar que los estudiantes no pueden convertirse en meros receptores pasivos que memorizan información, sino que deben participar y construir su propio proceso de aprendizaje y en el de sus compañeros, colaborando en el mismo, con el grupo. A su vez, el profesor se convierte en el guía de este aprendizaje.

La utilización adecuada de las TICs proporciona muchas ventajas, entre las cuales se pueden destacar:

- Representa nuevas posibilidades en la comunicación, colaboración y distribución de los conocimientos; no es sólo un recurso de información, es un recurso de aprendizaje constructivista y colaborativo, en donde la web es un medio de este proceso.
- Fomenta la iniciativa, la originalidad y la creatividad.
- Se puede llevar a cabo dentro y fuera del aula.
- Potencia la habilidad de búsqueda, selección, valoración y organización de la información, por lo que el alumno asume un papel más activo en la construcción de su conocimiento.
- Desarrolla la autonomía, el pensamiento crítico, las actitudes colaborativas, las destrezas personales y la capacidad de autoevaluación.

### III.3 Líneas de investigación abiertas y aplicaciones

Desde el momento en que un profesor plantea una nueva práctica en su enseñanza, tanto de metodología como de contenidos, y evalúa los resultados para mejorarla, se puede decir que se ha introducido en el mundo de la investigación. Para que este esfuerzo no resulte inútil, es fundamental dar a conocer el trabajo de investigación desarrollado a todas aquellas personas que estén interesadas en el mundo de la cultura visual y en Educación Artística. Los pasos a seguir pueden ser los siguientes:

- Mostrar el diseño del plan de investigación paralelo al plan educativo tradicional a partir del cual modificamos la labor educativa.
- Difundir los resultados de la investigación mediante publicaciones (existen revistas especializadas diseñadas para tratar las didácticas en todos los niveles educativos).
- Dar a conocer los resultados de la investigación mediante reuniones, congresos, jornadas, grupos de trabajo, seminarios, videoconferencias.
- Documentar los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante vídeos, fotografías, *podcasts*, presentaciones, *webquest*, *blogs*, trabajos realizados, etcétera.
- Crear una web didáctica donde se recojan una serie de recursos que se puedan descargar a través de internet como:
  - Bateria de presentaciones virtuales.
  - *Blogs* para compartir los resultados del uso del arte contemporáneo en el aula.
  - Bibliografía sobre Arte Contemporáneo y Educación Artística (específicamente metodologías aplicadas a la Educación Secundaria).
  - Artículos sobre Arte Contemporáneo y Educación Artística (específicamente metodologías aplicadas a la Educación Secundaria).
  - Bateria de obras de Arte Contemporáneo.
  - Listado y *links* con los principales museos de Arte Contemporáneo.





..... Anexos

## Anexo 1. Formularios y fichas utilizados en la investigación

### Test de diagnóstico inicial 1

- ¿Crees que entender y comprender el lenguaje plástico y visual te puede servir para algo?
- Para ti, ¿qué es una imagen?
- ¿Qué tipo de imágenes conoces y cuáles son sus usos y funciones?
- Una imagen puede tener muchos significados, ¿por qué?
- ¿Crees que la imagen representa la realidad?
- ¿Qué es un estereotipo visual? ¿Conoces algún ejemplo?
- ¿Qué piensas que es arte?
- ¿Qué tipo de arte te gustaría conocer?
- ¿Conoces imágenes de la obra de artistas visuales actuales? Cuáles.
- ¿Te gustaría aprender o saber hacer cómics, *graffitis*, vídeo, fotografía...?

### Test de diagnóstico inicial 2

- ¿Qué es el arte para ti?
- Con tus palabras, ¿qué crees que hace que una obra de arte sea buena?
- ¿Qué tipo de arte te gusta conocer?
- ¿Para qué sirve el arte?
- ¿Opinas que el arte sólo se encuentra en los museos?
- ¿Crees que el arte se puede enseñar?
- ¿Puede aprenderlo cualquiera?
- ¿El arte es una cualidad innata de la persona?
- ¿Son los videojuegos arte?
- ¿Consideras artistas a los autores de videojuegos?
- ¿Crees en el arte que hacen los artistas de hoy?
- ¿Te gusta ir al museo?
- ¿Crees que son desmesurados los precios que alcanzan las obras de algunos artistas?
- ¿Crees que el arte sólo se encuentra en las denominadas artes plásticas, como pintura, dibujo y escultura?
- ¿Opinas que otras expresiones llamadas «artísticas» son realmente arte?

Dentro del bloque «MARCAS: Imagen comercial. La publicidad», se pidió a los alumnos que llevaran a cabo un trabajo de investigación sobre la imagen comercial y la publicidad, tratando de descubrir aquello que las diferencia y lo que las caracteriza.



Ejemplo de una ficha técnica del bloque «MARCAS: Imagen comercial. La publicidad»

Ficha técnica de la unidad didáctica 2: «Yo soy...»	
<b>DETONANTE:</b>	• «Yo soy...» (mi identidad).
<b>Actividad diseñada por:</b>	Emma Manso Alonso
<b>CONTENIDOS:</b>	Marcas.
<b>Edad participantes:</b>	12-18 años.
<b>Duración:</b>	Las horas lectivas correspondientes a tres semanas.
Desarrollo de la unidad didáctica	
<b>METAS:</b> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepto de identidad.</li> <li>• Introducir al alumno en los conceptos básicos de la lectura de imágenes y la alfabetización audiovisual.</li> <li>• Artistas que trabajan la identidad (Vik Muniz, Frida Kahlo, China Adams...).</li> <li>• Aprender a diferenciar entre el mensaje explícito y el implícito y motivar a los estudiantes para localizar mensajes ideológicos y estereotipados.</li> </ul>
<b>Materiales:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Espacio:</b> aula taller de Dibujo.</li> <li>• <b>Materiales:</b> folios, lápices de madera, rotuladores, cámara de fotos, fotocopias.</li> </ul>
<b>Temporalización:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Explicación teórica.</b> Exposición y estudio de los contenidos teóricos de la unidad didáctica y el concepto de identidad y de estereotipo.</li> <li>• <b>Producción.</b> Cada alumno realiza sus bocetos para pasar sus ideas al proyecto final.</li> <li>• Realización de la fotografía de la obra.</li> <li>• <b>Exposición.</b> Presentación de todos los trabajos del grupo.</li> <li>• Debate sobre la consecución de objetivos, qué se ha aprendido, autoevaluación.</li> </ul>
<b>Observaciones:</b>	En un principio les cuesta reconocer qué objeto les identifica, se ayudan unos a otros. En algunos casos está muy claro.

Esquemas de trabajo para la realización del proyecto bloque «MARCAS: Imagen comercial. La publicidad»

«YO SOY...»		
OBJETO QUE ME IDENTIFICA	AUTORRETRATO DE FRENTE	AUTORRETRATO DE PERFIL
CÓMO ME VISTO	DÓNDE (FONDO DEL MONTAJE)	TIPO DE ILUMINACIÓN (NATURAL, ARTIFICIAL)
DISEÑO DE MI NOMBRE	MONTAJE FINAL	

«YO NO SOY...»		
OBJETO QUE NO ME IDENTIFICA	AUTORRETRATO DE FRENTE	AUTORRETRATO DE PERFIL
CÓMO NO ME VISTO	DÓNDE (FONDO DEL MONTAJE)	TIPO DE ILUMINACIÓN (NATURAL, ARTIFICIAL)
DISEÑO DE MI NOMBRE	MONTAJE FINAL	

«ME MARCAN LAS MARCAS»		
LOGOTIPO	TRANSFORMACIÓN DEL LOGOTIPO	AUTORRETRATO DE PERFIL O DE FRENTE
CÓMO NO ME VISTO DE MARCA	DÓNDE (FONDO DEL MONTAJE)	TIPO DE ILUMINACIÓN (NATURAL, ARTIFICIAL)
<b>SLOGAN</b> O TEXTO PUBLICITARIO	MONTAJE FINAL	

Cuestionario final sobre el trabajo de las Marcas

El trabajo sobre las MARCAS te ha parecido:

☐ Demasiado largo


☐ Demasiado corto

☐ Duración adecuada

	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Algo de acuerdo	Nada de acuerdo
¿Crees que nos influye la publicidad?				
¿Tiene efectos sobre las personas que nos rodean? ¿Y sobre nosotros?				
¿La publicidad te ayuda a decidir lo que compras y lo que no?				
¿Es objetiva la publicidad?				
¿Intenta convencernos de una forma razonada y «limpia»?				
¿Crees que la publicidad busca sólo «vender más» o que persigue también crear un imaginario a su alrededor, que afecta a los estilos de vida?				
¿Influyen esos valores y formas de conducta en la identidad de grupos sociales y «tribus urbanas»?				
¿Pueden llegar a determinar la pertenencia a un grupo?				
¿Los anuncios para adolescentes-jóvenes nos reflejan?				
¿Somos como la publicidad nos retrata?				
¿Influye este tipo de publicidad a la hora de comprar?				
¿Comprarías una marca desconocida que fuera más barata?				
¿Desconfías de las marcas que no conoces?				
¿Lo haces a la hora de comprar tu ropa?				
¿No es un engaño presentarnos a personas a las que admiramos asociándolas a determinadas cosas que, curiosamente, no podemos comprar?				
¿No intentan decirnos que si las adquirimos nos pareceremos a ellas?				
¿Nunca has sentido que de no tener algo determinado, unas zapatillas deportivas, un pantalón, una camisa... de una marca y características concretas, por ejemplo, estás «fuera de onda y eres menos que los otros»?				
¿Crees que tener el último modelo de ropa que está de moda hará que te sientas mejor?				
¿Los demás pensarán que lo eres?				
¿No piensas que eso es lo que te han hecho creer?				

Para la realización de las actividades programadas dentro de este bloque «PRENSA: Imagen informativa», se pidió a los alumnos que llevaran a cabo un trabajo de investigación sobre la imagen comercial y la imagen informativa, tratando de descubrir lo que las diferencia y aquello que las caracteriza.

Ejemplo de una ficha técnica del bloque «PRENSA: Imagen informativa»

Ficha técnica de la unidad didáctica 9: «Contamina tu mente»	
<b>DETONANTE:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• «Contamina tu mente». Análisis de publicaciones juveniles.</li> </ul>
<b>Actividad diseñada por:</b>	Emma Manso Alonso
<b>CONTENIDOS:</b>	Prensa.
<b>Edad participantes:</b>	12-18 años.
<b>Duración:</b>	Las horas lectivas correspondientes a una semana y media.
Desarrollo de la unidad didáctica	
<b>METAS:</b> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis crítico de revistas juveniles.</li> <li>• Adquirir una visión de conjunto que permita evaluar con espíritu crítico los pros y los contras del mundo publicitario en el espacio de la comunicación.</li> <li>• Aprender a diferenciar entre el mensaje explícito y el implícito, y motivar para localizar mensajes ideológicos y estereotipados.</li> </ul>
<b>Materiales:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Espacio:</b> aula taller de Dibujo.</li> <li>• <b>Materiales:</b> folios, revistas juveniles, lápices de madera, rotuladores, cámara de fotos, fotocopias.</li> </ul>
<b>Temporalización:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Explicación teórica.</b> Presentación con Power Point sobre la publicidad en revistas.</li> <li>• <b>Producción.</b> Selección de las revistas.</li> <li>• Formación de los grupos para la realización del análisis de los contenidos de estas publicaciones.</li> <li>• <b>Exposición.</b> Presentación de todos los trabajos del grupo.</li> <li>• Debate sobre la consecución de objetivos, qué se ha aprendido, autoevaluación.</li> </ul>
<b>Observaciones:</b>	Al principio, durante la primera clase, leen las revistas y la actividad les parece muy buena, pero después el trabajo de análisis no les hace mucha gracia.

Publicaciones juveniles seleccionadas	
<b>Femeninas</b>	Cosmopolitan, Ragazza, Loka Magazine, Vale, Súper Pop, Bravo, Star Club.
<b>Masculinas</b>	FHM.
<b>Musicales</b>	Top Music, Hip Hop Nation, Maxi Rock, 40 Principales, MTV, Rock Hard.
<b>Automovilismo</b>	Maxi Tunning, Top Auto, Marca Motor, Top Tunning, Todo Motor.
<b>Neutras</b>	Quo.



### Guía de análisis de revistas juveniles


Título de la revista: ..... Número de páginas: .....

Lugar de venta: ..... Precio: .....

<b>1. Descripción de la portada</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descripción de todos elementos de esa imagen.</li> <li>• Distribución de los contenidos.</li> <li>• Colores que utiliza.</li> <li>• Número de hombres y de mujeres que aparecen.</li> <li>• Público al que se dirige.</li> </ul>
<b>2. Descripción de l@s jóvenes de la portada</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sus gestos.</li> <li>• Rasgos físicos.</li> <li>• Cómo van vestidos.</li> <li>• Actividades que realizan.</li> <li>• Número de hombres y de mujeres.</li> </ul>
<b>3. Descripción de la publicidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Describe los productos publicitados (tipo y número).</li> <li>• Joven que los consumiría.</li> <li>• Recursos publicitarios empleados.</li> </ul>
<b>4. Evaluación de los contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entretenidos.</li> <li>• Interesantes.</li> <li>• Educativos.</li> <li>• Actuales.</li> <li>• Variados.</li> <li>• ¿Qué contenidos de tu interés no aparecen?</li> </ul>
<b>5. Opinión personal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué tipo de influencia crees que puede tener esta revista en los adolescentes?</li> <li>• ¿Quién sería el lector ideal?</li> <li>• ¿Te identificas con los adolescentes que la leen?</li> <li>• ¿Por qué compras esta revista?</li> <li>• ¿Por qué la lees?</li> <li>• ¿Recomendarías a alguien de tu edad esta publicación?</li> <li>• ¿Qué te ha parecido la práctica? Evalúala.</li> </ul>
<b>6. Autoevaluación</b>	

Las actividades programadas dentro del bloque «VIDEOJUEGOS: Imagen de entretenimiento», tuvieron como fin realizar una investigación sobre los videojuegos juveniles más comprados y utilizados por los adolescentes, analizar series de televisión, programas de entretenimiento, magazines, anuncios publicitarios en la televisión, tratando de descubrir aquello que les caracterizaba.

Ejemplo de una ficha técnica del bloque «VIDEOJUEGOS: Imagen de entretenimiento»

Ficha técnica de la unidad didáctica 14: «Seducidos por los videojuegos»	
<b>DETONANTE:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• «Seducidos por los videojuegos». Análisis de videojuegos.</li> </ul>
<b>Actividad diseñada por:</b>	Emma Manso Alonso.
<b>CONTENIDOS:</b>	Videojuegos.
<b>Edad participantes:</b>	12-18 años.
<b>Duración:</b>	Las horas lectivas correspondientes a dos semanas.
Desarrollo de la unidad didáctica	
<b>METAS:</b> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepto de videojuego.</li> <li>• Análisis crítico de este producto comercial.</li> <li>• Adquirir una visión de conjunto que permita evaluar con espíritu crítico los pros y los contras del mundo de los videojuegos.</li> <li>• Aprender a diferenciar entre el mensaje explícito y el implícito, y motivar para localizar mensajes ideológicos y estereotipados en dichos juegos.</li> </ul>
<b>Materiales:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Espacio:</b> aula taller de Dibujo, aula de Audiovisuales, aula de Informática.</li> <li>• <b>Materiales:</b> folios, cámara de fotos, fotocopias, DVD, cámara de vídeo, conexión a internet, CD.</li> </ul>
<b>Temporalización:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Explicación teórica.</b> Concepto de imagen comercial de entretenimiento.</li> <li>• <b>Producción.</b> Cada grupo de alumnos realiza una presentación en Power Point o un vídeo sobre su juego seleccionado.</li> <li>• <b>Exposición.</b> Presentación de todos los trabajos de grupo.</li> <li>• Filmación de los alumnos jugando.</li> <li>• Debate sobre la consecución de objetivos, qué se ha aprendido, autoevaluación.</li> </ul>
<b>Observaciones:</b>	Esta actividad gusta más a los chicos que a las chicas, les sorprende que una de las clases sea para jugar.

Propuesta de guía de análisis para la crítica o denuncia de los contenidos de los videojuegos

Guía de análisis para los contenidos de los videojuegos		
<b>Análisis previo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resumen del juego.</li> <li>• Número de personajes masculinos.</li> <li>• Número de personajes femeninos.</li> <li>• Otros.</li> </ul>	
<b>Estudio iconográfico (del contenido)</b>	<b>Concepto de género</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué representa cada uno de los personajes?</li> <li>• ¿Qué roles encarnan cada uno de ellos?</li> <li>• ¿Puedes crear a los personajes?</li> <li>• ¿El juego es realista?</li> </ul>
	<b>Concepto de clase</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué representan aquellas señales que hay que seguir?</li> <li>• ¿Cada personaje tiene su trabajo ya dado o lo puedes elegir?</li> <li>• ¿Qué simboliza el jugador o jugadores que tú controlas?</li> <li>• ¿Crees que el juego presenta una estructura bipolar o una estructura plural?</li> <li>• Después de este análisis, ¿consideras que los juegos son democráticos?</li> <li>• ¿Crees que podemos estar manipulados por ellos?</li> </ul>
<b>Estudio icónico (de la forma)</b>	<b>Concepto de raza:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué representan los jugadores o el jugador que tú manejas?</li> <li>• ¿Y los demás?</li> <li>• ¿Y el jugador o jugadores que vayan contra ti?</li> </ul>
	<b>Concepto de metanarrativa y micronarrativa:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuál es el mensaje manifiesto?</li> <li>• ¿Cuál es el mensaje latente?</li> </ul>
<b>Conclusiones:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué conclusiones sacáis de esta práctica?</li> <li>• ¿Cómo influye en los jóvenes este tipo de juegos?</li> </ul>	

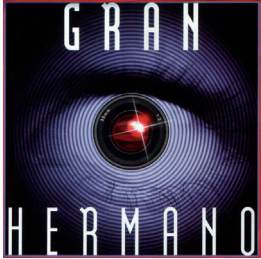
## Análisis de videojuegos

<b>Guía de análisis de videojuegos</b> <b>Título del videojuego: ..... Precio:.....</b>	
<b>1. Descripción de la carátula</b>	
<b>2. Objetivo del videojuego</b>	
<b>3. Descripción de l@s personajes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sus gestos.</li> <li>• Rasgos físicos.</li> <li>• Actividades que realizan.</li> <li>• Número de hombres y de mujeres, roles que desempeñan.</li> </ul>
<b>4. Posibilidad de publicidad dentro del videojuego</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Describe los productos publicitados (tipo y número).</li> <li>• Joven que los consumiría.</li> <li>• Recursos empleados.</li> </ul>
<b>5. Evaluación de los contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entretenidos.</li> <li>• Interesantes.</li> <li>• Complejos.</li> <li>• Educativos.</li> <li>• Actuales.</li> <li>• Variados.</li> <li>• Otros.</li> <li>• ¿Qué contenidos de tu interés no aparecen?</li> </ul>
<b>6. Opinión personal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué tipo de influencia crees que puede tener este juego en los adolescentes?</li> <li>• ¿Quién sería el jugador ideal?</li> <li>• ¿Te identificas con los personajes del juego?</li> <li>• ¿Por qué compras este videojuego?</li> <li>• ¿Juegas o te vicias?</li> <li>• ¿Recomendarías a alguien de tu edad este videojuego?</li> <li>• ¿Qué te ha parecido la práctica? Evalúala.</li> </ul>
<b>7. Autoevaluación</b>	

En la realización de las actividades programadas dentro del bloque «TELEVISIÓN: Imagen de entretenimiento en movimiento», se pidió a los alumnos que llevaran a cabo un trabajo de investigación centrado en el análisis de anuncios publicitarios seleccionados en distintas cadenas, tanto públicas como privadas, vía satélite cable, internet, etc. así como un análisis de las series de televisión, programas de entretenimiento, reality show (telerrealidad o hiperrealidad televisiva), tratando de descubrir aquello que les caracteriza.



Ejemplo de una ficha técnica del bloque «TELEVISIÓN: Imagen de entretenimiento en movimiento»

Ficha técnica de la unidad didáctica 17: «¿Realidad o <i>reality</i> ?»	
<b>DETONANTE:</b>	• «¿Realidad o <i>reality</i> ?».
<b>Actividad diseñada por:</b>	Emma Manso Alonso.
<b>CONTENIDOS:</b>	Televisión.
<b>Edad participantes:</b>	12-18 años.
<b>Duración:</b>	Las horas lectivas correspondientes a una semana y media.
Desarrollo de la unidad didáctica	
<b>METAS:</b> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepto de currículo oculto.</li> <li>• Análisis crítico de un producto comercial.</li> <li>• Adquirir una visión de conjunto que permita evaluar con espíritu crítico los pros y los contras de este tipo de programas en el espacio de la televisión.</li> <li>• Aprender a diferenciar entre espacio privado y público.</li> <li>• Venta de identidades por dinero.</li> </ul>
<b>Materiales:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Espacio:</b> aula de Audiovisuales, aula de Informática.</li> <li>• <b>Materiales:</b> folios, lápices, televisión, conexión a internet, ordenadores.</li> </ul>
<b>Temporalización:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Explicación teórica.</b> Exposición y estudio del concepto de programa basura, se muestran las imágenes que se van a estudiar y descontextualizar para que entiendan el concepto de manipulación, de identidad y de engaño.</li> <li>• <b>Producción.</b> Realización del análisis de este formato de programas por grupos.</li> <li>• <b>Exposición.</b> Presentación de todos los trabajos del grupo.</li> <li>• Debate sobre la consecución de objetivos, qué se ha aprendido, autoevaluación.</li> </ul>
<b>Observaciones:</b>	Algunos terminan cambiando el canal de televisión, reconocen la manipulación y la falsedad de los contenidos.

## Anuncios publicitarios en la televisión

Guía de análisis para anuncios publicitarios en la televisión		
<b>Estudio icónico (de la forma)</b>	<b>Características destacables</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formato que utiliza: horizontal, vertical. Tamaño.</li> <li>• Nivel de iconicidad de la imagen (designa el grado de realismo o parecido de una imagen con respecto al objeto que representa. Véase la escala de iconicidad propuesta por Justo Villafañe).</li> <li>• Es simple o compleja.</li> <li>• Descripción del anuncio: objetos, formas y acontecimiento.</li> <li>• ¿Qué tipo de iluminación utiliza? Es natural, artificial, mixta.</li> <li>• La luz es frontal, lateral, contraluz, cenital, en contrapicado.</li> <li>• Tipo de colores que predominan: cálidos, fríos, neutros. ¿Simbolizan algo en particular?</li> <li>• Tipo de plano que representa: plano general, plano medio, plano americano, primer plano, gran primer plano...</li> <li>• Angulación que utiliza: picado, contrapicado, nadir, aberrante.</li> <li>• Tipo de composición: estática, dinámica, simétrica, circular, triangular, vertical, horizontal, se repiten elementos...</li> <li>• ¿Se utilizan en esta imagen la sección áurea y el triángulo de tercios?</li> <li>• ¿Dónde se encuentra el mayor peso visual? ¿Y los puntos de fuerza?</li> <li>• ¿Tiene líneas de fuerza? ¿Y líneas de interés?</li> </ul>
<b>Estudio iconográfico (del contenido)</b>	<b>Concepto de género</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué representa?</li> <li>• Sexo concreto al que van dirigidos los anuncios.</li> <li>• Edad del público al que van dirigidos.</li> <li>• ¿Qué tipo de actividades están realizando las protagonistas?</li> <li>• ¿Qué edades representan las protagonistas del anuncio?</li> <li>• ¿Cómo van vestidas?</li> <li>• Producto que anuncian. Fabricante.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tienen la boca abierta o cerrada.</li> <li>• Utiliza algún tipo de connotación de tipo sexual, ¿cuál?</li> </ul>
<b>Análisis iconológico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué tipo de influencia cultural concreta predomina: local, nacional, europea, americana, internacional...?</li> <li>• ¿Cómo se demuestra? ¿Con qué se refleja?</li> </ul>	
<b>Características físicas de la mayoría de los adolescentes que aparecen en los anuncios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipo de piel.</li> <li>• Color del cabello, de los ojos.</li> <li>• Estatura.</li> <li>• Edad.</li> <li>• Condiciones físicas.</li> </ul>	
	• A qué raza pertenecen:	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Blanca caucásica.</li> <li>– Amarilla.</li> <li>– Cobriza.</li> <li>– Negra.</li> </ul>

### Esquema de desarrollo de un telediario

- 1. Presentación/Introducción.**
- 2. Descripción del plató.**
- 3. Los presentadores.**
- 4. Rasgos que identifican ese telediario.**
- 5. Secciones.**
- 6. Descripción de la publicidad.**

#### **7. Opinión personal**

- ¿Qué tipo de influencia crees que puede tener el Telediario en los adolescentes?
- ¿Crees que es necesaria en la programación de una cadena de televisión la existencia de estos informativos?
- ¿Crees que lo que te cuentan en los informativos es verdad?
- ¿Te identificas con una cadena en particular?
- ¿Consideras la televisión como un medio manipulador?
- La misma noticia, ¿se desarrolla igual en todas las cadenas de TV?
- ¿Recomendarías a alguien de tu edad que viera los informativos?
- ¿Qué te ha parecido la práctica? Evalúala.
- Autoevaluación.
- Webgrafía.

## Guía de análisis de los informativos en televisión

Título del espacio informativo: ..... Cadena: .....

Hora de emisión: ..... Duración total: .....

<b>1. Introducción</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descripción de los elementos de la imagen que aparece.</li> <li>• Distribución de los contenidos.</li> <li>• Colores que utiliza.</li> <li>• Número de hombres y de mujeres que aparecen.</li> <li>• Público al que se dirige.</li> <li>• Música o sintonía.</li> <li>• Dónde está el logotipo (mosca).</li> </ul>	
<b>2. Descripción del plató</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fondo:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Cómo es.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetos que aparecen:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Dónde se sitúan.</li> <li>– Qué forma tienen.</li> <li>– Silla del presentador/a.</li> </ul>
<b>3. Presentadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rasgos físicos.</li> <li>• Cómo van vestidos.</li> <li>• Actividades que desempeñan.</li> <li>• Número de hombres y de mujeres.</li> </ul>	
<b>4. Rasgos que identifican este telediario</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sintonía:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Con qué frecuencia la escuchamos.</li> <li>– Cuándo aparece.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Logotipo:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Dónde aparece.</li> <li>– Colores.</li> <li>– Forma.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Existen conexiones con otros periodistas?</li> <li>• ¿Se realiza un resumen de las noticias en la introducción?</li> </ul>	
<b>5. Secciones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nómbralas.</li> </ul>	
<b>6. Descripción de la publicidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Describe los productos publicitados (tipo y número).</li> <li>• Joven que los consumiría.</li> <li>• Recursos publicitarios empleados.</li> </ul>	
<b>7. Opinión personal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué tipo de influencia crees que puede tener este informativo en los adolescentes?</li> <li>• ¿Ves los informativos?</li> <li>• ¿Quién sería el espectador ideal?</li> <li>• ¿Te identificas con las personas que lo ven?</li> <li>• ¿Crees que todo lo que te cuentan es verdad?</li> <li>• ¿Consideras los informativos como un medio manipulador?</li> <li>• La misma noticia, ¿se desarrolla igual en todas las cadenas?</li> <li>• ¿Te identificas con esta cadena de televisión?</li> <li>• ¿Crees que son necesarios estos informativos en la programación?</li> <li>• ¿Recomendarías a alguien de tu edad esta cadena?</li> <li>• ¿Qué te ha parecido la práctica? Evalúala.</li> <li>• Autoevaluación.</li> <li>• Webgrafía.</li> </ul>	







«YO SOY...», «YO NO SOY...»





«YO SOY...», «YO NO SOY...»





«ME MARCAN LAS MARCAS»





«ME MARCAN LAS MARCAS»





«ME MARCAN LAS MARCAS»





«ME MARCAN LAS MARCAS»





«ME MARCAN LAS MARCAS»

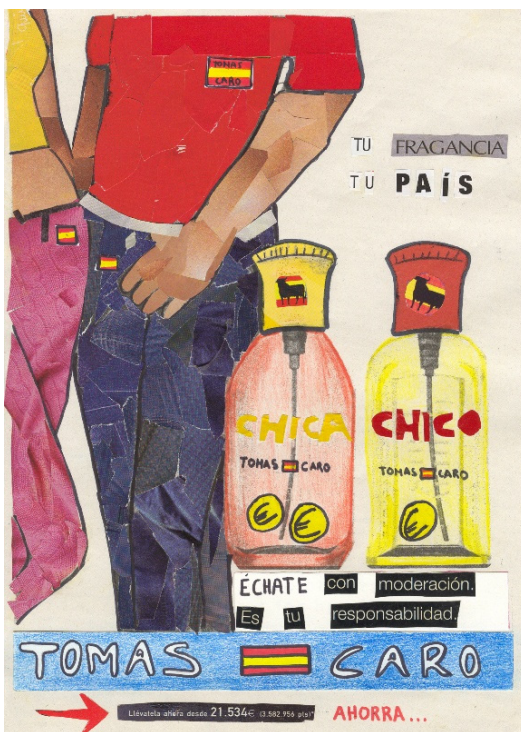




«ME MARCAN LAS MARCAS»



«MARCANDO LA MARCA»





«Ô DE FUENLA»



«¿DÓNDE ESTOY?»





«¿DÓNDE? ¡ESTOY AQUÍ!»



«CONTAMINA TU MENTE»





«¡ERES UNA ESTRELLA!»

**CASI LOLITA**

FEBRERO 2005-02-02  
3,60 € (ONLY Spain)  
Canarias 3,75€ (Sin IVA)  
Incluido transporte

**DESCUBRE TU PUNTO F (DE FELICIDAD)**

- ¿Cómo encontrarlo?
- Date un chute ...de energía
- ¿Sexy y guapa? Mejor aún ¡segura!
- No disfrutar del trabajo perjudica gravemente tu salud
- El orgasmo es tuyo (secretos para compartir)
- Parejas que funcionan, ¿cómo lo hacen?

**SALUD**  
Preguntas embarazosas Casi Lolita tiene las respuestas

**TRABAJO**  
Las 10 mejores salidas de la FP  
Ventajas e inconvenientes del trabajo nocturno

**TEST**  
Qué ocultan las letras de tu nombre

**HIP HOP** barrio

Nueva sección:  
**El experto**  
En este nº movida su opinión sobre los periódicos de hoy en día

**El arte del graffiti**

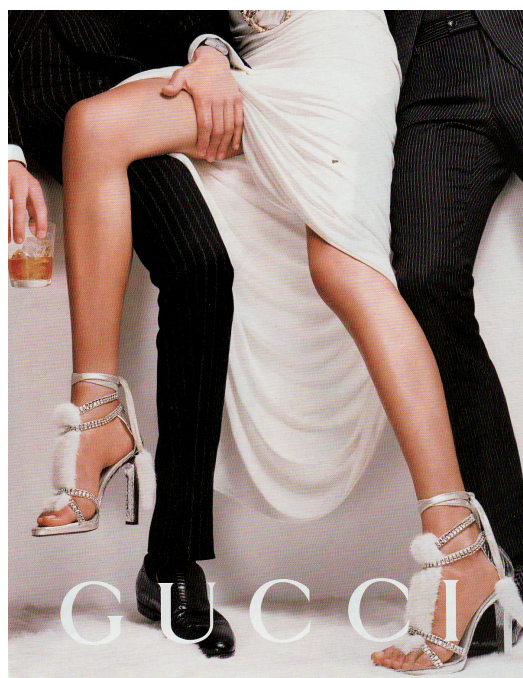
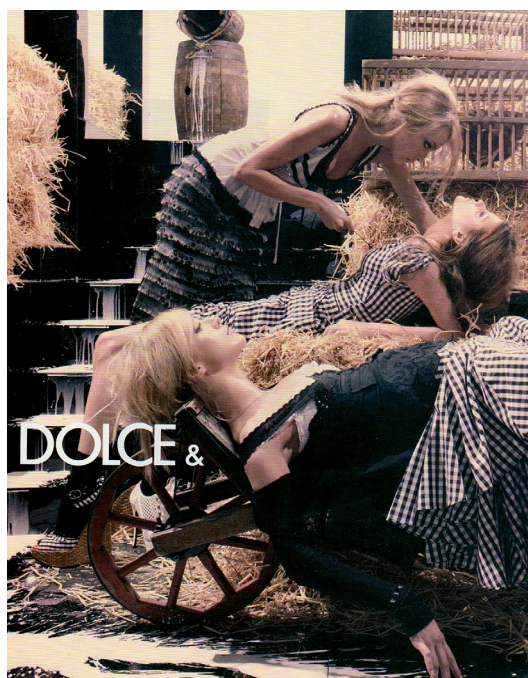
**Y A LA VENTA**  
**NOVO DISCO DE**  
**Suso**

**CHIRIGIDADES:**  
Vive de su horrorosa cara; pero te tiene asustado.

Numero 4000  
www.hiphop.barrio.bbb  
0 0044  
8 8142000113219  
Printed in Spain. Content 12. 4.000

Y en el Cd: Making off del nuevo disco de Suso y sus letras.

«NO QUIERO SER MUJER FLORERO»





«EL QUIOSCO DE LA PRENSA»



«EL AFILA, NUESTRO PERIÓDICO»



# «SEDUCIDOS POR LOS VIDEOJUEGOS»



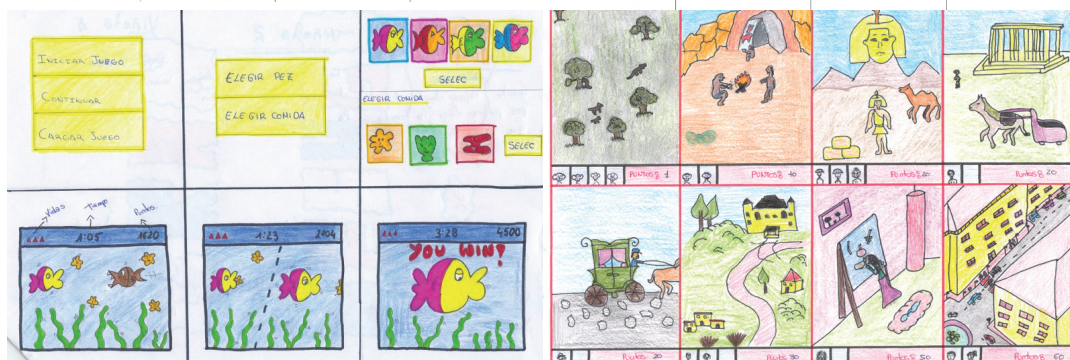
## «¡SOY DIRECTOR!»

### Los Sims

Crear un personaje	Construcción de una casa	Casa construida	Interior de la casa
Barrio	Pedida de mano	Jugar en la piscina	Jugar en el ordenador

### Los Sims

Crear un personaje	Construcción de una casa	Casa construida	Interior de la casa
Lo primero que tenemos que hacer, es crear una persona o familia, podemos elegir su personalidad y su apariencia como más nos guste.	Después, hay que buscar un solar sin edificar y comprarlo, según nos llegue el presupuesto, y empezar ha edificarlo.	Una vez terminada la construcción de la edificación, nos quedará la casa que más nos guste, con una o dos plantas, piscina, parque, etc..	El interior de la casa es muy real, tiene todo lo que una casa necesita y también algunos complementos que hayamos querido añadir.
Barrio	Pedida de mano	Jugar en la piscina	Jugar en el ordenador
Cada casa se encuentra dentro de un barrio, que contiene más casas con otras familias con las que nos podemos relacionar.	El juego incluye una parte de relación con los demás sims y una prueba de ello es que hay pedidas de mano, hay amigos y hasta personas que no nos caen bien.	Podemos jugar en la piscina o hacer deporte en ella si nos apetece, pero tenemos que recordar que también tenemos obligaciones que debemos cumplir.	También existen ordenadores, en los que podemos jugar, estudiar, buscar empleo, trabajar, etc.





«¿QUÉ ME VENDES?»



«¿REALIDAD O REALITY?»



«ENGANCHADOS A LA TELEVISIÓN»



«DES-INFÓRMATE»



## Anexo 3. Videos sobre las unidades didácticas

Carátulas de los videos realizados sobre las unidades didácticas. Los videos originales se encuentran en el CD.





## Anexo 4. Glosario

**A.C.:** Autoexpresión Creativa.

**Boomerang:** Comprobar los resultados.

**C.A.M.:** Comunidad Autónoma de Madrid.

**Competencias básicas:** Medio para mejorar la calidad y la equidad del sistema educativo.

**Conocimiento importado:** Conjunto de nociones sobre cómo es el mundo organizado por otros para nosotros.

**Conocimiento propio:** Conjunto de nociones sobre cómo es el mundo organizado por nosotros para nosotros.

**Contenido autoseleccionado:** Cuando el profesor invita al estudiante a seleccionar sus propios contenidos.

**Contenido profesional y verdadero:** Cuando se trabaja en el aula con los mismos contenidos con los que trabajan los profesionales de la disciplina; cuando se plantean trabajos y proyectos que se solucionan en el mundo real; cuando el aprendizaje se lleva a cabo fuera del aula.

**Contenido vital:** Contenido relacionado con la vida del estudiante, el cual le interesa y le inquieta, lo que sube su motivación.

**Contenidos:** Información que se va a utilizar con los estudiantes.

**Cultura:** «El conjunto de costumbres, tradiciones, valores, creencias y modelos de comportamiento que utilizan y son transmitidos por las sociedades y caracterizan a un determinado grupo humano con respecto a los otros, para dar sentido al mundo en el que viven» (Hernández, 1997).

**Cultura Visual:** «Conjunto de representaciones visuales que forman el entramado que dota de significado al mundo en el que viven las personas que pertenecen a una sociedad determinada. Es el conjunto de productos visuales que pueblan nuestra cotidianidad y dan origen a la identidad del individuo contemporáneo» (Acaso, 2006b: 18).

**CulturvESO:** Cultura Visual en la Educación Secundaria Obligatoria.

**Currículo posmoderno:** «Es una propuesta no sólo de planificación curricular sino de filosofía de la educación y vital, constituye el primer procedimiento contrahegemónico de aplicación de la enseñanza de las representaciones visuales y por lo tanto el primer sistema organizado que es consciente del hiperdesarrollo del lenguaje visual; al ser una propuesta práctica, puede aplicarse de inmediato» (Acaso, 2009).

**D.B.A.E.:** *Discipline Based Art Education*.

**Debate crítico:** Transmisión de la información en forma de debate dialógico (no monológico) a través de una proyección crítica.

**Deconstrucción:** «Método de lectura en el que los elementos conflictivos de un texto son expuestos para contradecir y socavar cualquier interpretación fija» (Jacques Derrida, 1976).

**Detonante:** Pregunta que crea perplejidad y confusión.

**Educación** (según el *Diccionario de la lengua*, de la Real Academia de la Lengua Española):

- «La acción y efecto de educar.»
- «Instrucción por medio de la acción docente.»
- «Proceso que transmite el bagaje cultural de una comunidad o grupo social a fin de

perpetuar su propia existencia y su continuo desarrollo.»

**Educación Artística:** Proceso de inculcación/asimilación de los hábitos orientados tanto a la producción como a la interpretación del conjunto que forma lo denominado como cultura visual.

**Educación formal:** Hace referencia a los ámbitos de las escuelas, institutos, universidades y módulos.

**Educación informal:** La que se adquiere a lo largo de la vida.

**Educación no formal:** La que se refiere a los cursos, academias, etcétera.

**Encuadramiento:** Contexto en el que tiene lugar el proceso de aprendizaje.

**Edutainment:** Conjunción de dos términos como son educación (*education*) más entretenimiento (*entertainment*) (Freedman, 2006).

**E.A.C.D.:** Educación Artística como Disciplina.

**E.A.C.V.:** Educación Artística para la Cultura Visual.

**E.A.P.:** Educación Artística Posmoderna.

**E.P.V.:** Educación Plástica y Visual.

**E.S.O.:** Educación Secundaria Obligatoria.

**Estereotipo:** Representación visual simplificada de elementos que poseen características similares.

**Evaluación:** Comprobación de la eficacia en los resultados para llevar a cabo los cambios necesarios en el aprendizaje.

**Hiperrealidad:** «Conjunto de imágenes que forman una segunda realidad, muchas veces con más transcendencia en nuestra vida que la realidad verdadera» (Baudrillard, 1978).

**Hiperestetificación:** Exageración de la sensibilidad normal.

**Huella:** Marca dejada por un elemento.

**Icono:** Signo en el cual el significado (contenido, concepto) mantiene una relación con el significante (su forma).

**Imagen:** «Representación visual de la realidad y más en concreto una unidad de representación sustitutiva de la realidad a través del lenguaje visual» (Acaso, 2006).

**Manifiesto:** Posicionamiento como educadores tanto a nivel filosófico como político.

**MELIR:** Método para la lectura de las imágenes que nos rodean.

**Mensaje latente:** Información implícita, aquella que el espectador recibe de verdad pero sin darse cuenta.

**Mensaje manifiesto:** Información explícita, aquella que el espectador cree que está recibiendo.

**Metas:** Qué enseñar.

**Metanarrativa:** Conjunto de relatos emitidos por aquellos que ostentan el poder.

**Metanarrativa visual:** Conjunto de relatos emitidos por los que ostentan el poder a través del lenguaje visual.

**Micronarrativa:** Conjunto de relatos emitidos por los grupos oprimidos por el poder.

**Micronarrativa visual:** «Discurso que los grupos oprimidos por el poder formulan a través del lenguaje visual» (Acaso, 2009: 139).

**Método Placenta:** «Propuesta de trabajo que combina lo práctico con lo fluido, lo aplicable con lo flexible, lo concreto con lo creativo, que se puede usar ya, mañana mismo, pero que no se termina nunca, que se despliega interminablemente sobre el futuro, una



metodología que entiende la educación como un proceso de desprendimiento intelectual» (Acaso, 2009: 175).

**P.A.C.:** Pedagogía del Arte Crítica.

**Pedagogía tóxica:** «Metodología educativa que parece que educa, que nos hace libres, pero es letal para el conocimiento crítico, también llamado currículo tradicional o academicista» (Acaso, 2009).

**Práctica performativa:** «Práctica que nunca se completa ni se acaba, y que debe acabar alterando la realidad de alguna manera» (Acaso, 2009: 178).

**Procesos:** Cómo transmitir la información obtenida.

**Retórica visual:** «Sistema de organización del lenguaje visual en el que el sentido figurado de los elementos representados organiza el contenido del mensaje» (Barthes, 1964).

**Semiótica visual:** Si la comunicación visual utiliza el lenguaje visual y la semiótica las características de todos los tipos de signos, de la mezcla de estas dos surge la semiótica visual.

**Símbolo:** Es un signo en el cual el significado representado no tiene nada que ver con el original y se asocia a unas características que pueden variar según la cultura y la religión.

**VTS:** *Visual Thinking Strategies*.



.....

# Bibliografía





## Bibliografía general

- ACASO, M. (2002): *Proyecto docente*. Madrid: Universidad Complutense.
- , (2006a): *El lenguaje visual*. Barcelona: Paidós.
- , (2006b): *Éstas no son las torres gemelas. Cómo aprender a ver la televisión y otras imágenes*. Madrid: Catarata.
- , (2009): *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.
- AGIRRE, I. (2005): *Teorías y prácticas de la educación artística*. Barcelona: Paidós.
- ÁLVAREZ, D. (1996): «Educación artística en la segunda mitad del siglo xx: un fundamento para el inicio de un nuevo milenio», en Hernández, F. y Planella, M. (comps.): *II Jornades sobre Historia de l'Educació Artística*. Barcelona, Facultat de Belles Arts, pp. 219-235.
- ALVERMANN, J.; MOON, M. y HAGODD, M. (1999): *Popular Culture in the Classroom*. Chicago: National Reading Conference.
- ANPAP (1997): *Actas del IX Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas*. São Paulo: ANPAP.
- ANTÚNEZ DEL CERRO, N. (2008): *Metodologías radicales para la comprensión de las artes visuales en primaria y secundaria en contextos museísticos en Madrid capital*. Madrid: Universidad Complutense, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica.
- ; ÁVILA, N. y ZAPATERO, D. (coords.) (2008): *El arte contemporáneo en la educación artística*. Madrid: Eneida.
- ARANDA, D. y SÁNCHEZ NAVARRO, J. (2009): *Aprovecha el tiempo y juega. Algunas claves para entender los vidojuegos*. Barcelona: Voc.
- AYUSTE, A. et al. (1994): *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.
- BALADA, M. Y JUANOLA, R. (1987): *La educación visual en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- BALAGUER, M. (1985): *La mujer y los medios de comunicación*. Málaga: Arguval.
- BANN, S. y ALLEN, W. (eds.) (1991): *Interpreting contemporary art*. Londres: Reaktion Books.
- BARKAN, M. (1962): «Transition in art education: Changing conceptions of curriculum and theory». *Art education* 15, 7, pp. 12-18.
- BARRAGÁN, J. M. (1995): «Para comprender la educación artística en el marco de la fundamentación crítica de la educación y el currículum», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 24, pp. 36-63.
- BASAT, L. (1999): *El libro rojo de las marcas*. Madrid: Espasa Calpe.



- BAUDRILLARD, J. (1983): *Simulations*. Nueva York: Semiotext(e), Inc.
- , (1984): *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.
- BAUMAN, Z. (2007): *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- BENITO, A. y CRUZ, A (2005): *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- BERENS y HOWARD (2001): *The Rough Guide to Videogaming*. London: Rough Guides ltd. 80 Strand
- BERGER, J. (1974): *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.
- BRUNER, J. (1996): *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- CALLEJÓN, M. D. (2004): «Más arte en la escuela». *Actas I Jornades d'Arts Visuals i Educació. Nous Reptes per al segle XXI*. Ateneu Barcelonés. Col·legi de Doctors i Llicenciats en Belles Arts i Professors de Dibuix de Catalunya. Barcelona, mayo 2004.
- CARY, R. (1998): *Critical art pedagogy: foundations for postmodern art education*. Nueva York: Garland.
- CHAPLIN, E. (1994): *Sociology and Visual Representation*. Londres: Routledge.
- CLARK, R. (1966): *Art Education issues in postmodernist pedagogy*. Reston (Virginia): Naea.
- COLL, C. (1987): *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós.
- COLLING, G. y SANDELL, R. (eds.) (1966): *Gender issues in Art Education: Content, Contexts and Strategies*. Reston (Virginia): Naea.
- COOK, T. y REICHARDT, C. (1986): *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- DANTO, A. (2005): *El abuso de la belleza*. Barcelona: Paidós.
- DENZIN, N. y LINCOLN, Y. (1998): *Social Sciences, Qualitative reasoning, Research, Methodology*. Sage Publications.
- DIEGO, E. de (2004): *La guía Caja Madrid para el arte ahora mismo*. Madrid: Obra Social Caja Madrid.
- DONDIS, A. D. (2003): *La sintaxis de la imagen: Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Gustavo Gili.
- DRUKEREY, T. (ed.) (1996): *Electronic Culture. Technology and Visual Representation*. Nueva York: Aperture.
- DUNCUM, P. (2001): «Visual culture: Developments, Definitions an Directions for Art Education», *Studies in Art Education* 42 (2), pp. 101-102.
- , (2006): *Visual culture in the art. Class: Case studies*. National art Education Association. Reston: Naea.
- EFLAND, A. (1990): *A History of Art Education. Intellectual and social currents in Teaching the Visual Arts*. Nueva York: Teachers College Press.
- ; FREEDMAN, K. y STHUR, P. (2003): *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- , (2004): *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- EGUIZABAL MAZA, R. (1998): *Historia de la publicidad*. Madrid: Eresma y Celeste ediciones.
- EISNER, E. (1995): *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- , (2004): *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- ELLSWORTH, E. (2005): *Posiciones en la enseñanza*. Madrid: Akal.
- ESCRIBANO SERRANO, J. M. (2007): *Arte y videojuego. El videojuego como herramienta*.



- Madrid: Universidad Complutense, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Pintura.
- FELDER, R. M. y BRENT, R. (2001): «Effective strategies for cooperative learning», *J. Cooperation and Collaboration in College Teaching* 10.
- FERRATER MORA, F. (1979): *Diccionario de filosofía*. Madrid: Alianza Editorial
- FOUCAULT, M. (1970): *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- FREEDMAN, K. (2006): *Enseñar cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- FREIRE, P. (2007): *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- FURNHAM, A. y GUNTER, B. (1989): *The anatomy of adolescence. Young people's social attitudes in Britain*. Londres y Nueva York: Routledge.
- GARCÍA, J.; GARRIDO, R. y HERNÁNDEZ, N. (1999): *Libro de estilo*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- GARDNER, H. (1988): *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- , (2000): *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Buenos Aires: Paidós.
- GIDDENS, A. (1997): *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1997): *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- , (1994): *El ratoncito feroz: Disney o el final de la inocencia*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Rupérez.
- , (1996): *Placeres inquietantes: aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós.
- GONZÁLEZ REQUENA, J. y ORTIZ DE ZÁRATE, A. (1995): *El spot publicitario. Las metamorfosis del deseo*. Madrid: Cátedra.
- GUBERN, R. (1996): *Del bisonte a la realidad virtual*. Barcelona: Anagrama.
- , (2000): *El eros electrónico*. Madrid: Alfaguara.
- , (2004): *Patologías de la imagen*. Madrid: Anagrama.
- GUTIÉRREZ, R. (1998): *La estética del espacio escolar. Estudio de un caso*. Barcelona: Oikos Tau.
- GUZMÁN, J. C. Y HERNÁNDEZ, G. (1993): *Implicaciones educativas de seis teorías psicológicas*. México: umam-conalte.
- HARGRAEVES, A.; EARL, L. y RYAN, J. (1998): *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ, F. (2003): *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- , (2007): *Espigadores de la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- JAMESON, J. (2001): *Teoría de la posmodernidad*. Madrid: Trotta.
- JENKS, C. (1997): *Post-modernism: the new classicism in art and architecture*. Nueva York: Rizzoli.
- JIMÉNEZ, J. (2002): *Teoría del arte*. Madrid: Tecnos.
- JOHNSON, D. y JOHNSON, R. (1989): *Cooperation and Competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- KAPROW, A. (2007): *La educación del des-artista*. Madrid: Árdora.
- KINCHELOE, J. y STEIMBERG, S. (2000): *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata.
- KINCHELOE, J. (2001): *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- KIVATINETZ, M. y LÓPEZ, E. (2006): «Estrategias de pensamiento visual: ¿Método educativo

- innovador o efecto placebo para nuestros museos?» *Arte, Individuo y sociedad* 18, pp. 221-240.
- LAMAS, E. (2005): «La mujer como instrumento publicitario», en *Monografías*, Ministerio de Promoción de la Mujer y del Desarrollo Humano.
- LÁZARO, F. (1979): *Curso de lengua española*. Madrid: Anaya.
- LAZOTTI, L. (1983): *Comunicación visual y escuela*. Barcelona: Gustavo Gili.
- , (1984): *Educación visual y plástica. El lenguaje visual*. Madrid: MEC y Mare Nostrum. (Edición italiana de 1983.)
- LEÓN, O. y MONTERO, I. (2003): *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- LIPOVETSKY, G. (2007): *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*. Madrid: Anagrama.
- LOWENFELD, V. (1961): *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- LYON, D. (2000): *La posmodernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- LYOTARD, J.-F. (1986): *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa.
- MARÍAS, F. (1996): *Teoría del arte II*. Madrid: Historia 16.
- MARÍN VIADEL, R. (1997): «Enseñanza y aprendizaje de las Bellas Artes. Una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea». *Arte, individuo y sociedad*.
- , (2005): *Investigación en educación artística*. Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- MARTÍN SERRANO, M. et al. (1995): *Las mujeres y la publicidad. Nosotras y vosotros según nos ve la televisión*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- MARTÍNEZ, M. (2000): «Panorámica de la educación artística en primaria», en *Revista de Educación nueva época* 15 (octubre-diciembre, 2000).
- MCCLOUD, S. (2007): *Entender el cómic*. Bilbao: Astiberri Ediciones.
- McLAREN, M. (1997): *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.
- McLUHAN, P. (1974): *El aula sin muros*. Barcelona: Laia.
- MIRZOEFF, N. (2003): *Cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- NEWMAN, J. (2004): *Videogames. Routledge introductions to Media and Communications*. Londres y Nueva York: Amazon.
- PADILLA NOVOA, M. (2000): *Técnicas de persuasión en la televisión*. Madrid: Didáctica Hermés. Ediciones Laberinto.
- PELÁEZ, B. (2006): «Videojuegos: una aproximación», en *Comunicologi@, indicios y conjeturas* 5 (publicación electrónica del Departamento de Comunicación de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México).
- PEÑA MARTÍN, C. et al. (1994): *La mujer en la publicidad*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- PRENSKY, M. (2001): «Digital Natives, Digital Immigrants from on the Horizon», en *MBC University Press*, vol. 9, n.º 5.
- PUTNAM, J. (1997): *Cooperative Learning in diverse classrooms. Upper Saddle River*. Nueva York: Merrill.
- RABAK-WAGENER, J. et al. (1998): «The affect of Media analysis on attitudes and behaviors regarding body image among college students», en *Journal of American College Health* 47 (1) (versión electrónica), pp. 29-35.

- RAMONET, I. (2000): *La golosina visual*. Madrid: Temas de debate.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992): *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- RODRÍGUEZ MAGDA, R. (2007): «Transmodernidad. La globalización como totalidad transmoderna». *Revista de Occidente* 4. ([www.alfonselmagnanim.com](http://www.alfonselmagnanim.com))
- ROBYN QUIN y MCMAHON, B. (1997): *Historias y estereotipos*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- ROSS, S. (ed.) (1994): *Art and its significance*. Albany: State University of New York Press.
- SAMPIERI, R. (1998): *Metodología de investigación*. Madrid: Mc.Graw Hill.
- SÁNCHEZ ARANDA, J. J. et al. (2002): *El espejo mágico. La nueva imagen de la mujer en la publicidad actual*. Pamplona: Instituto Navarro de la Mujer.
- SÁNCHEZ CASERO, S. (1985): *Diccionario de las ciencias de la educación*. Madrid: Santillana.
- SANTROCK, J. W. (2006): *Psicología de la educación*. México: McGraw Hill.
- SENNET, R. (1998): *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.
- SMITH, R. (ed.) (1989): *Discipline-based Art Education*. Urbana: University of Illinois Press.
- STAKE, R. (1998): *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STANISZEWSKI, M. (1995): *Creating the Culture of Art*. Londres: Penguin.
- TAMAYO, M. (2003): *El proceso de investigación científica*. México: Limusa. Noriega Editores.
- UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA: «Kerry Freedman y la pedagogía estética», en *Comunicaciones* 38 (abril, 1999). Pamplona: Boletín Informativo de la Universidad Pública de Navarra. (Consulta, febrero, 2004)
- URRA, J. et al. (2004): *Jauría humana. Cine y psicología*. Barcelona: Gedisa.
- VV.AA. (1997): *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- VERDÚ, V. (1996): *El planeta americano*. Barcelona: Anagrama.
- VILLAFANE, J. y MÍNGUEZ, N. (1996): *Principios de teoría general de la imagen*. Madrid: Pirámide.
- VUE (2001): *Comprendiendo los conceptos básicos de VTS*. (Texto divulgado y utilizado por VUE (Visual Understanding in Education) en el curso: «VTS, Estrategias de Pensamiento Visual», en el Centro Atlántico de Arte Moderno de Las Palmas de Gran Canaria, 15-18 noviembre 2005.)
- WALKER, J y CHAPLIN, S. (2002): *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

## Revistas

- ARTE, INDIVIDUO Y SOCIEDAD. Servicio de publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid. <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS>
- DESCUBRIR EL ARTE. <http://www.revistaarte.com>
- LÁPIZ. REVISTA INTERNACIONAL DE ARTE. <http://www.revistalapiz.com>

## Catálogos de documentación

- CIDE, Centro de Investigación y Documentación Educativa, Ministerio de Educación y Ciencia. <http://www.mec.es/cide/>
- CISNE. Catálogo de la Universidad Complutense de Madrid. <http://cisne.sin.ucm.es/>
- REDINED, Red de Base de Datos de Información Educativa, Ministerio de Educación y Ciencia. <http://redined.mec.es/>
- TESEO, Base de datos de Tesis Doctorales, Ministerio de Educación y Ciencia. <http://teseo.mec.es/teseo/jsp.teseo.jsp>

## Recursos informáticos

- LOCE, LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, publicada en el BOE n.º 307, del martes 24 de diciembre de 2002, pp. 45188-45220, en <http://www.boe.es/>
- VV.AA. (2005): *Resumen del informe de jóvenes españoles 2005*. Fundación Santa María, Grupo SM, en <http://grupo-sm.com/imagen/resumen>
- <http://www.adbusters.org>
- <http://www.adsoftheworld.com>
- <http://www.bansky.co.uk>
- <http://www.basurana.org>
- <http://www.beautitullosers.com>
- <http://www.chemamadoz.com>
- <http://www.christojeanclaude.net>
- <http://www.consumehastamorir.com>
- <http://www.fundacion.telefonica.com>
- <http://www.guerrillagirl.com>
- <http://www.icono14.com>
- <http://www.jaumeplensa.com>
- <http://www.malababa.com>
- <http://www.mobygames.org>
- <http://www.publity.com>
- <http://recursos.cnice.mec.es/>
- <http://www.transversalia.com>
- <http://www.vikmuniz.net/www/index.html>
- <http://www.woostercollective.com>

## Recursos para saber más y enseñar mejor

- ECHEÍTA, G. (2003): «Sentir el apoyo de los compañeros, las estrategias de aprendizaje cooperativo», en VV.AA.: *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Editorial Laboratorio Educativo, pp. 33-37.
- MATÉ CALLEJA, M. (2003): «Trabajo en grupo cooperativo y tratamiento de la diversidad», en VV.AA.: *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Editorial Laboratorio Educativo, pp. 19-32.
- PUJOLÁS MASET, P. (2003): «Los grupos de aprendizaje cooperativo. Una propuesta metodológica y de organización del aula favorecedora de la atención a la diversidad », en VV.AA. (2003): *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Editorial Laboratorio Educativo, pp. 39-51







Emma Manso Alonso | 2012